DOCUMENT RESUME

ED 330 228 FL 800 309

AUTHOR	Latapi, Pablo, Comp.; Castillo, Alfonso, Comp.
TITLE	Lecturas sobre educacion de adultos en America latina (Readings on Adult Education in Latin America). Serie: Retablo de Papel 14.
INSTITUTION	Regional Centre for Adult Education and Functional Literacy for Latin America, Patzcuaro (Mexico).; United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, Santiago (Chile). Regional Office for Education in Latin America and Caribbean.
PUB DATE	Feb 85
NOTE	343p.
PUB TYPE	Information Analyses (070)
LANGUAGE	Spanish
EDRS PRICE	MF01/PC14 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Adult Basic Education; *Adult Education; *Adult Literacy; Developing Nations; Foreign Countries; Indigenous Populations; *Literacy Education; Student Evaluation
IDENTIFIERS	Freire (Paulo); *Latin America; UNESCO

ABSTRACT

Twelve essays written in Spanish on the state of adult education in Latin America are presented. The essays are organized into three main sections, including: "Concepto y evolucion historica de la educacion de adultos" (Conception and Historical Evolution of Adult Education); "Aspectos particulares" (Specific Subjects); and "Tendencias y perspectivas" (Tendencies and Viewpoints). Individual essays cover such topics as a critical analysis of the work of Paulo Freire; the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization's definition of literacy; strategies for extending literacy in Latin America and the Caribbean; language, culture, and literacy in working with indigenous peoples; and participatory evaluation in adult education. (Adjunct ERIC Clearinghouse on Literacy Education) (DS)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED330228

Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Compiladores: Pablo Latapí
Alfonso Castillo

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
J. Bathen

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

BEST COPY AVAILABLE

FL800309

unesco

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE

CREFAL

CENTRO REGIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS Y ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA AMERICA LATINA

El Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), es una institución educativa internacional administrada por el Gobierno de México al servicio de los países de América Latina y el Caribe. El Centro está encargado de realizar un conjunto de actividades académicas y de promoción tendientes a incrementar las acciones de alfabetización, educación de adultos y desarrollo rural integrado en los países de la Región. Para el cumplimiento de sus fines cuenta con la cooperación técnica y financiera de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y de la Organización de Estados Americanos (OEA).

LECTURAS SOBRE EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA

Serie: Retablo de Papel 14

Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina

Compiladores: Pablo Latapí
Alfonso Castillo

unesco

OFICINA REGIONAL DE EDUCACION PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE

CREFAL

CENTRO REGIONAL DE EDUCACION DE ADULTOS Y ALFABETIZACION FUNCIONAL PARA AMERICA LATINA

Pátzcuaro, Michoacán, México, Febrero de 1985.

© Coedición CREFAL-UNESCO (OREALC). Todos los derechos reservados por CREFAL y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO.

Tiraje de la presente edición: 1,500 ejemplares.

Impreso en los Talleres Gráficos del CREFAL.
Quinta Eréndira, Pátzcuaro, Mich., México.

INDICE DE AUTORES

Humberto Barquera
Carlos Rodríguez Brandao
Rubén Aguilar
UNESCO
José Nagel
Eugenio Rodríguez F.
Sylvia Schmelkes
Linda Verónica King
Francisco Vío Grossi
Mario Kaplún
Steven Klees
Paulo Esmanhoto
Jorge Werthein
Pablo Latapí
J. Eduardo García Huidobro
ICAE

Los compiladores son los responsables de la selección de los artículos de la presente publicación. Las opiniones expresadas en ella son responsabilidad de los autores y no necesariamente del CREFAL o de OREALC.

PABLO LATAPI y ALFONSO CASTILLO están adscritos al Proyecto Especial de Educación para el Desarrollo de las Poblaciones que Habitan en Areas Rurales y Areas Urbanas Marginadas que coordina la OEA. Actualmente el Dr. Latapí funge como Consejero del CREFAL.

INDICE

Pág.

Presentación 7

I. CONCEPTO Y EVOLUCION HISTORICA DE LA EDUCACION DE ADULTOS 9

Introducción 11

Las principales propuestas pedagógicas en América Latina *Humberto Barquera, Et. Al.* 13

Los caminos cruzados: formas de pensar y realizar educación en América Latina. *Carlos Rodríguez Brandao* 39

Freire: una síntesis crítica de lo que propone y una perspectiva. *Rubén Aguilar y Humberto Barquera* 66

II. ASPECTOS PARTICULARES 93

Introducción 95

Qué es la alfabetización. *UNESCO* 97

Estratégias de alfabetización en América Latina y el Caribe. *José Nagel y Eugenio Rodríguez* 116

La educación y la suerte del campesino. *Sylvia Schmelkes* . . . 167

Lenguaje, cultura y alfabetización: reflexiones en torno a la alfabetización de grupos indígenas. *Linda Verónica King* 186

III. TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS 205

Introducción 207

La investigación en educación de adultos en América Latina: evolución, estado y resultados. *Francisco Vio Grossi* 209

Hacia nuevas estrategias de comunicación en la Educación de Adultos. *Mario Kaplún* 225

Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos. *Steven Klees, Paulo Esmanhoto y Jorge Werthein* 248

Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina. *Pablo Latapí* 273

La educación popular. *J. Eduardo G. Huidobro* 304

Investigación participativa: una introducción. *ICAE* 313

Presentación

En los últimos años la educación de adultos ha venido incrementando su importancia en los sistemas educativos de América Latina. Cada día se publica más acerca de su problemática, sus tendencias, metodologías e innovaciones. Sin embargo, no es fácil tener acceso a esta producción. Muchos escritos sólo circulan como textos policopiados que se difunden a través de relaciones personales; otros documentos, a veces muy valiosos, son ponencias presentadas en alguna reunión especializada y tampoco llegan a imprimirse; los textos que se publican como artículos de revista o libros se propagan más, pero no siempre es fácil obtenerlos en las librerías.

Para subsanar en parte esta dificultad, el Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), ha comisionado a los autores la elaboración de una antología de textos relativos a las principales áreas de interés del tema. Una primera versión de esta antología sirvió como obra de referencia en el Curso Regional sobre Planificación de la Alfabetización y Educación de Adultos que se efectuó en San Cristóbal, República Dominicana, del 12 de noviembre al 10 de diciembre de 1983, en el marco del Proyecto Principal de Educación de la UNESCO.

Los textos seleccionados se han distribuido en tres secciones: Concepto y Evolución Histórica de la Educación de Adultos, Aspectos Particulares, Tendencias y Perspectivas.

Los criterios para seleccionar los textos fueron tres: que fuesen textos relevantes; que, en cuanto lo permitiera su tema, proporcionasen panoramas de conjunto; y que fuesen recientes. Los tres criterios hacen referencia al objetivo general de la antología, que es facilitar al lector información suficiente para introducirse al tema de la educación de adultos en la región, y formarse un criterio propio acerca de las principales cuestiones relacionadas con él.

Como toda antología, el uso que de ella se haga será muy variado, dependiendo de los propósitos del lector. Con el fin de orientarlo, cada sección y cada texto va precedido de una breve introducción.

Agradecemos las críticas y sugerencias que tengan a bien enviarnos los lectores, con objeto de mejorar el contenido de la obra.

Los autores

Tequisquiapan, Querétaro, (México)
7 de julio de 1984.

I. CONCEPTO Y EVOLUCION HISTORICA DE LA EDUCACION DE ADULTOS

Introducción

En las últimas décadas la educación de adultos (EA) ha ido adoptando diversos enfoques, en correspondencia con las necesidades del desarrollo de la región. Algunos de estos enfoques, en cierta forma los predominantes, han sido sancionados por los organismos internacionales según éstos han interpretado el contexto socioeconómico de los países latinoamericanos y según han tratado de responder a los planteamientos conceptuales internacionales respecto a este tema. Otros enfoques han surgido más directamente de la práctica, principalmente a partir de grupos privados, y han adquirido grados diversos de consolidación y explicitación teórica.

Es importante comprender esta evolución histórica, pues a través de ella se captan las interrelaciones de la EA con los procesos socioeconómicos y culturales de nuestros países. Con este objeto se han seleccionado tres textos que, en su conjunto, proporcionan un rico panorama histórico y provocan una crítica fundamentada a las concepciones del pasado.

El texto de *Barquera et al.* (Las principales propuestas pedagógicas en América Latina) intenta poner de relieve la manera como las concepciones dominantes del desarrollo –muchas de ellas perjudicadas por los intereses de los países poderosos– han acondicionado los enfoques de la EA. *Rodríguez Brandao* (Los caminos cruzados) presenta una interesante visión genética de las diversas tendencias que han pretendido normar la EA; es un texto especialmente sugestivo. Finalmente *Aguilar y Barquera* hacen una evaluación crítica de lo que han significado Freire y sus seguidores para la EA latinoamericana: sus aportaciones, limitaciones, interpretaciones y desviaciones y, a partir de ello, exploran las perspectivas futuras.

Más allá de proporcionar información sobre los enfoques y concepciones de la EA que han sucedido en las últimas cuatro décadas, esta sección pretende suscitar la reflexión personal, con el fin de recoger críticamente el significado de una amplia experiencia colectiva y, de esta manera, permitir que el lector se ubique mejor en el presente para actuar sobre el futuro.

Las principales propuestas pedagógicas en América Latina*

Humberto Barquera

El desarrollo de los sistemas educativos en las últimas décadas ha sido notable. Ha habido una expansión tanto de las oportunidades como de recursos e infraestructura. Esta expansión, sin embargo, no ha significado una disminución significativa de los índices del analfabetismo y del rezago educativo. El crecimiento del sistema educativo no ha podido superar los condicionantes económicos, políticos y sociales que determinan y limitan sustancialmente la educación.

En época más reciente, la educación de adultos está atrayendo una atención especial y ya puede hablarse de un proceso expansivo de este sector en gran parte de Latinoamérica.

A partir de la década de los cuarenta se inició en la región un movimiento de educación de adultos. De entonces a la fecha es posible detectar un hecho central. Las diversas corrientes aparecidas a lo largo de estos cuarenta años están estrechamente ligadas tanto a los procesos económicos y sociopolíticos de los países como a las orientaciones de organismos internacionales como el Banco Mundial, la UNESCO, la OEA, etc. Las respuestas que durante este período ha pretendido dar la educación de adultos se encuentran condicionadas y guiadas por las necesidades de las naciones.

Precisamente este texto explicita el desarrollo histórico de la educación de adultos en constante referencia a los modelos sociopolíticos prevalecientes. Ilustra con claridad la incidencia de la educación de adultos en las demandas del sector dominante y cómo ha venido surgiendo una alternativa, más vinculada a las demandas e intereses de los sectores dominados. El análisis crítico de estas propuestas es una condición necesaria para plantear proyectos de educación de adultos en América Latina.

---

* Tomado de: Investigación y evaluación de experiencias de innovación en educación de adultos. Centro de Estudios Educativos, México, 1982 pp. 13-49 (mimeo).

MARCO DE REFERENCIA

Para fundamentar la manera de realizar este estudio, y esclarecer las ideas que lo orientan, empezaremos por un recorrido histórico de los principales momentos de la educación de adultos en los últimos años.

1. LAS PRINCIPALES PROPUESTAS PEDAGOGICAS

1.1 La educación no formal de adultos en América Latina no es una invención reciente. Podemos encontrar ejemplos de ella en momentos tempranos de nuestra historia, como es el caso de la enseñanza artesanal que practicaban franciscanos y agustinos en Michoacán, bajo el signo de las utopías de Tomás Moro. También, se registran los primeros intentos de alfabetización masiva en el siglo pasado, tanto en iglesias como en cuarteles del ejército.

Sin embargo, podemos situar en este siglo la preocupación y los esfuerzos más sistemáticos, sea a nivel teórico como práctico, de la educación no formal de adultos en América Latina. Cronológicamente, los primeros planteamientos aparecen en la década de los cuarenta[1], vinculados estrechamente a la situación internacional provocada por la Segunda Guerra Mundial. En una coyuntura caracterizada por la lucha y la definición de los espacios económicos y políticos entre los países participantes en la guerra, la educación de adultos aparece en América como un instrumento importante, básicamente por dos razones:

En primer lugar, y dentro del contexto internacional, la necesidad tanto de asegurar el suministro de materias primas, principalmente de alimentos, como de consolidar a los países latinoamericanos como la primera zona de influencia, obligaron a los Estados

---

1 En el caso de México, esto se presenta de manera distinta puesto que los primeros intentos sistemáticos de educación no formal tienen su origen en la década de los veinte, con las llamadas misiones culturales, y son reforzados durante los treinta, especialmente en el sexenio cardenista. Esto se debió al hecho de haber tenido una revolución de carácter popular a principios de siglo.

Unidos a promover programas de extensión agrícola para aumentar la producción en los países al sur de la frontera. Estos primeros programas de educación no formal, contextuados en la política del Buen Vecino y auspiciados generalmente por agencias norteamericanas (Instituto de Asuntos Interamericanos, Asociación Internacional Americana, Fundación Rockefeller, etc.), tenía como objetivo, acelerar el desarrollo económico de la región para integrarla a la división internacional del trabajo, logrando de esta manera su dominación económica. Ellos abarcan un período que va desde 1935 hasta 1950 y se apoyaron en la importación, tanto de expertos como de técnicos norteamericanos en materia de producción agrícola, extendiéndose por todos los países: Asociación Brasileña de Crédito y Ayuda Rural, Consejo de Bienestar Rural de Venezuela, Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas en Costa Rica (1942), etc. En México y en la República Dominicana se aprobaron en 1946 leyes que incluyeron la educación agrícola; en Bolivia, los programas de ayuda agrícola surgen en 1947; y, en 1953, se instalan en Colombia. (La Belle, 1980; pp. 173-178).

En segundo lugar, –y dentro de los contextos nacionales– bajo la confianza de que el incremento en los niveles educativos determina un aumento en el nivel de desarrollo económico, los gobiernos latinoamericanos emprenden campañas masivas de alfabetización que cobran su mayor impulso en los cuarenta: Ecuador en 1942, República Dominicana en 1943, México en 1944, Honduras y Guatemala en 1945, Perú en 1946.

Sin embargo, la subyacente visión de la educación como panacea para todo tipo de trastornos y retrasos de las economías nacionales del área, se estrella contra los mínimos resultados de estas campañas fundadas en métodos mnemotécnicos aplicados autoritariamente. Por mencionar un ejemplo, en la campaña experimental que tuvo lugar en la ciudad de Guatemala, de los tres mil analfabetas que se inscribieron, quedaron unos trescientos al final del período de prueba, de los cuales –según estimaciones optimistas– habían aprendido a leer solamente tres (La Belle, 1980: p. 144).

1.2 Frente a los resultados de las campañas y en el marco de una creciente penetración de capitales transnacionales en los

116

países del área, se produce la noción de Educación Fundamental, iniciada y difundida por la UNESCO a fines de la década de los cuarenta. Esta educación, que para ser creadora "debía ser responsable del progreso total del país" (La Belle, 1980: p. 145), ya planteaba —a diferencia de la alfabetización masiva— que la formación económica, política y social de los adultos debía ser desarrollada a partir de sus actividades cotidianas y sus preocupaciones fundamentales. Así, a las tareas de alfabetización se sumaron, en una práctica paternalista y asistencialista, programas para el mejoramiento de la salud y para el desarrollo de habilidades para el trabajo y la vida familiar.

Esta educación, conocida como "campaña contra la ignorancia" tiene un ejemplo más clásico en el proyecto de Marbiel en Haití, que buscaba demostrar cómo "los métodos educativos pueden utilizarse efectivamente para elevar los niveles sociales y económicos de una comunidad subdesarrollada" (La Belle, 1980: p. 146). El definitivo fracaso de este programa no impidió que se iniciaran nuevos proyectos igualmente fallidos, en otras partes de América Latina y el Caribe.

1.3 Sin embargo, es a partir de la década de los sesenta cuando ocurre un desarrollo más significativo de la EA. No sólo empiezan a multiplicar las propuestas, los programas y las investigaciones, sino es entonces cuando la EA comienza a clarificarse y a utilizarse como un instrumento social con intencionalidades distintas. No sólo se va a modificar el modo de practicar la educación sino la forma de interpretarla, en la medida en que se transforman y se diversifican sus usos sociales. En pocas palabras, se esclarece en la práctica misma como un instrumento netamente ideológico.

Volteando brevemente hacia el contexto en que esta diversificación ocurre, observamos que mientras en el ámbito internacional se solidifican los grandes bloques geopolíticos y la economía se moviliza con los desarrollos tecnológicos, América Latina entra con la década de los sesenta en una fase crítica. El modelo de desarrollo parecía llegar a un punto de agotamiento. La mayoría de las economías nacionales experimentaban un descenso en las tareas de crecimiento con respecto a la década anterior. La industrialización, fundada en el sacrificio sistemático del campo, en la contención

salarial y en la política de puerta abierta a la inversión extranjera, había acumulado en grandes magnitudes la desatención y despoblamiento del campo y los cinturones de miseria alrededor de las metrópolis. Las clases medias resentían, junto con el proletariado y subproletariado urbano y rural, la deformación de la economía orientada a la producción de bienes suntuarios y para exportación, en el marco de la crisis económica y de la dinámica misma del modelo de desarrollo. En conjunto, la crisis económica se articulaba con una tensa situación política.

En este contexto se van a producir las nuevas fórmulas educativas para adultos. La primera de ellas es conocida como "Desarrollo de la Comunidad" y está firmemente anclada en la denominada "alianza para el progreso", arma generada por los inversionistas extranjeros para mantener y ampliar su espacio en el marco de la crisis. A nivel de las agencias educativas, esta nueva fórmula pedagógica, que respondía a la teoría neoliberal del capital humano, fue adoptada en 1957 por la UNESCO y se explicitó como un cambio de estrategia caracterizado por el abandono de los programas educativos per se, para adoptar un enfoque más amplio de la acción social (La Belle, 1980: p. 147). Este desplazamiento estratégico aparece ya nítidamente en la Conferencia de Montreal (1960), en donde la EA dejó de pensarse como una educación compensatoria para abarcar "todas las posibilidades organizadas de educación a cualquier nivel, fueran cuales fueran sus motivos y finalidades" (Saenz, 1980: p. 5).

Bajo esta nueva óptica, diferentes organismos internacionales crean y financían centros de capacitación, orientados hacia la educación para el desarrollo de la comunidad. Esta, a nivel del discurso teórico, plantea como objetivo el "lograr el progreso social y económico de las comunidades a través de la participación voluntaria y activa de sus miembros, bajo la hipótesis de que el cambio de valores, actitudes, etc., en el nivel individual, logrado por la acción pedagógica, provocaría un desarrollo contínuo y permanente en la comunidad (La Belle, 1980: p. 146).

Sin embargo, al nivel de las prácticas efectivas, como en el caso de los programas de extensión agrícola implementados en las déca-

das anteriores, el patrón constante de esta modalidad educativa fue la importación de expertos extranjeros que, combinando técnicas pedagógicas formales y no formales, buscaban transmitir verticalmente un determinado tipo de información y capacitación, estimadas exógenamente como necesarias.

Subyace a esta teoría y práctica pedagógica una determinada ideología que afecta, tanto la identificación de las transformaciones requeridas, como los métodos para conseguirlas. En la medida que se parte de un paradigma funcionalista y de la premisa asociada de que todo problema puede ser resuelto al interior del modelo capitalista, vía de un mayor desarrollo, una mayor integración o una mayor modernización, la comunidad y las transformaciones pensadas como necesarias son abordadas de una forma mecánica y segmentada. Se trata, así, de actuar sobre campos particulares como la producción agrícola, el mejoramiento de la habitación, la educación básica, etc. Y aún cuando se aborden en forma simultánea, las acciones no se articulan entre sí sino que se realizan aisladamente. Así, en conjunto, no sólo no se logran los objetivos planteados por estos programas sino que, en general, tienen como resultante objetiva una mayor división de la comunidad ya que, además de que la estrategia de acciones focalizadas se funda en una captación segmentada de la población (Barreiro, 1978: p. 72), beneficia únicamente a los grupos ya favorecidos, agudizando las distancias sociales.

1.4 Al final de la década comenzaron a establecerse programas de reemplazo bajo el nombre de Educación Funcional. En esta nueva propuesta se maneja explícitamente un cambio en la ponderación del rol de la EA. Ya no es planteada como un fin, sino como el punto de partida de un proyecto más vasto de intervención socioeconómica (Silva, 1972: p. 45). Y, aunque se conserva la hipótesis de que "el desarrollo económico pasa por la alfabetización"[2], simultáneamente se plantea que sin un mínimo de implan-

---

2 La alfabetización es la acción privilegiada de la educación funcional. De hecho, en el Congreso Mundial de Teherán (1965) se señala como tarea prioritaria la eliminación del analfabetismo, ya que la alfabetización puede constituir un verdadero "fermento de desarrollo económico" (Cfr. Sáenz, 1980: p. 7).

tación industrial, la lucha contra el analfabetismo es inútil" (Silva, 1972: p. 48).

En este sentido, la educación funcional aparece clara y manifiestamente como una adecuación del modelo de educación de adultos a las necesidades de las economías en expansión. La UNESCO declaraba en 1972 que el objetivo de la alfabetización funcional estaba determinado por la "urgencia" de movilizar, formar y educar la mano de obra aún subutilizada, para volverla más productiva, más útil a ella misma y a la sociedad" (Silva, 1972: p. 57).

Desde esta identificación explícita del objetivo pedagógico y el objetivo económico de modernización, y con base en la nueva ponderación del binomio educación-desarrollo, se da una "marcada preferencia por las comunidades rurales y en particular por aquéllas vinculadas a la implementación de programas económicos inscritos en planes de desarrollo" (Chaparro, 1979: p. 167).

Por otra parte, hay un mayor esclarecimiento con respecto a los sujetos de la acción pedagógica. Ya no se trata de los "adultos" en general; se trata de esa población económicamente activa "subutilizada" de los países del Tercer Mundo. Y paralelo a este esclarecimiento, hay otro a nivel de la metodología educativa:

Partiendo de la necesidad de una metodología funcional a los objetivos de desarrollo económico y a los intereses y quehaceres de los adultos, se plantean las siguientes exigencias: a) un sondeo para captar el lenguaje, la mentalidad y los problemas de la comunidad, que determinarían el contenido técnico y profesional a transmitir; b) fijar las etapas de la acción educativa en función de los ciclos económicos; c) elaborar materiales pedagógicos específicos para cada comunidad; d) trabajar con instructores locales para dar mayor confianza y asegurar así una mejor asimilación de las nuevas técnicas de trabajo. Y como regla de la metodología del aprendizaje se formulan tres planteamientos básicos: 1) utilización de un método inductivo de adquisición de conocimientos de los educandos, a partir del reconocimiento de las experiencias e instituciones propias de los sujetos; 2) consigna del "aprender-haciendo"; 3) recomendación de la utilización de una variedad de métodos y técnicas.

Sin embargo, en la práctica estos planteamientos y objetivos no fueron efectivamente utilizados, ni alcanzados. El Plan Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), concretización más importante de la Educación Funcional, es una clara demostración de esto. Financiado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y con la orientación técnica y ayuda financiera de la UNESCO, se inició en 1966 en cincuenta países del Tercer Mundo[3]. Plantea como su objetivo fundamental "ensayar y aportar la prueba de las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social... y en general, estudiar las relaciones recíprocas que existen o pueden establecerse o realizarse entre la alfabetización —en particular la de la población activa— y el desarrollo (UNESCO), 1977; p. 9).

Pero este objetivo general con frecuencia fue sesgado por los intereses de los gobiernos nacionales. Cada país asignó funciones y modalidades específicas a la alfabetización; por ejemplo, la difusión de la ideología y del lenguaje oficiales, el alivio de presiones políticas, etc. (UNESCO 1977, pp 129-30). Por otro lado, en general los planteamientos metodológicos se quedaron en meros planteamientos; siendo frecuente la utilización de pre-pedagogías y métodos escolares para la solución de problemas no planteados ni discutidos por las comunidades mismas, sino seleccionados por los agentes externos en función del objetivo del aumento de la productividad. Así, en última instancia, la alfabetización funcional con frecuencia se redujo a la transmisión de un saber técnico extraño a la comunidad, y en la que los métodos activos propuestos dieron lugar, en la práctica, a la eterna pedagogía paternalista y autoritaria, a la superioridad del enseñante, portador de los conocimientos universalmente válidos, sobre el analfabeta subdesarrollado (Silva, 1972, pp. 96-7).

Y, respecto al logro de los objetivos, la UNESCO, en la evaluación que realizó sobre el PEMA, concluye: "Un número redu-

---

3 En América Latina, con el apoyo del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL), trece países participaron en el programa: Bolivia, Chile, Costa Rica, República Dominicana, El Salvador, Ecuador, Guatemala, Honduras, Panamá, Paraguay, Perú y Venezuela.

cido de todos los cambios socioeconómicos propugnados en los diversos programas fueron adoptados efectivamente por los participantes. Y, estos cambios, en conjunto, fueron los que a juicio de los participantes producían algún beneficio personal inmediato y requerían pocos gastos en tiempo y recursos" (UNESCO, 1977, pp: 201-2).

Por último, –como un elemento iluminador de la intencionalidad y efectos reales de esta acción pedagógica–, recordemos los criterios de la "clientela" óptima que manejaban los planificadores y evaluadores de los programas del PEMA. Para ello, "un participante obtenía buenos resultados, cuando: a) buscaba activamente información que pudiera ayudarle a resolver problemas, principalmente personales, planteados generalmente desde una perspectiva vocacional; b) prefería esa actividad en organizaciones formales de la comunidad; c) se aprovechaba de sus nuevos conocimientos de lectura, escritura y aritmética para abrir una cuenta corriente bancaria o una cuenta de ahorros (sic); aspiraba a tener pocos hijos a cambio de la perspectiva de un nivel de vida material más elevado" (UNESCO, 1977, p: 197). Es decir, la "clientela óptima" de esta acción educativa –como en el caso del "desarrollo de la comunidad"– no es otra que aquella población minoritaria en situación de privilegio con respecto a la mayoría (¿Quiénes en una comunidad campesina tienen ingresos excedentes como para permitir el ahorro?), y que está más identificada y socializada con los valores y racionalidad capitalistas.

Más, de algún modo podría plantearse que estas intervenciones pedagógicas realizan "naturalmente" una selección, de manera similar al sistema formal. Los "buenos resultados" se asocian a las posiciones sociales menos desfavorecidas y a los contenidos y orientaciones ideológicas más coherentes con las de los diseñadores y agentes de las acciones pedagógicas[4].

---

4 Este hecho ha sido señalado ya por varios autores, y como característica de la educación no formal en general. Schmelkes, por ejemplo, apunta que "el campesino minifundista de subsistencia e infrasubsistencia y el jornalero agrícola, se encuentran siempre en desventaja respecto a sus logros educativos en relación a otros campesinos de su comunidad o zona que se encuentran en mejor posición económica. Los efectos de la educación destinada a campesinos, sea ésta formal o no formal, parecen siempre operar en forma selectiva (Schmelkes, 1980: p. 24).

Recapitulado, es indudable que detrás de esta fórmula y acción pedagógica y, en última instancia, en todas las propuestas precedentes, subyace en definitiva la mitología dominante de la sociedad, del cambio, de la educación. Portadoras manifiestas de la modernización como respuesta privilegiada a una problemática identificada como subdesarrollo en lo económico y como irracionalidad en lo cultural, todas ellas –con un menor o mayor grado de eficacia y desarrollo– orientan la intervención pedagógica hacia la modificación de los valores y hábitos tradicionales –léase irracionales– de los individuos (no apelan a las comunidades en su conjunto), y a su sustitución por normas y conductas coherentes con la racionalidad económica del capitalismo. Esta operación está lógicamente anclada en la asunción de esa doble proposición inscrita en el binomio educación-cambio: la educación es la palanca del desarrollo y el instrumento privilegiado del ascenso socioeconómico individual.

Retengamos, antes de pasar a la siguiente fórmula de educación de adultos, junto con el problema de la selectividad, dos cuestiones interrelacionadas:

1) A pesar de que en definitiva ha habido una importante evolución hacia una mayor racionalidad[5] de estas prácticas pedagógicas, fundadas en un mismo marco ideológico global, no parece haberse dado un correlativo incremento en el logro de las finalidades perseguidas.

2) Esta mayor racionalidad se sitúa sobre todo en el desarrollo de metodologías educativas más eficaces: entonces, ¿cuál es el peso real de éstas en el logro o fracaso de los objetivos?

1.5 Volviendo ahora al seguimiento histórico:

También a principios de la década de los sesenta, pero articulada en una ideología de signo contrario, surge una nueva propuesta

---

5 Considérese, por ejemplo, en comparación con la aplicación más difusa de las otras fórmulas pedagógicas, que la alfabetización funcional "desde el punto de vista de la metodología pedagógica pretende 'crear, experimentar y evaluar un material simple, económico y eficaz' y utilizarlo sobre medida' y 'de manera controlada' como en los experimentos químicos de laboratorio" (Silva, 1972, p: 57).

y práctica educativa: la Educación Popular. A diferencia de todas las fórmulas anteriores, que son diseñadas y propagadas por la UNESCO, ésta tiene como lugar de origen a Latinoamérica. En contraposición con aquéllas, que se fundan en la visión dominante de la sociedad y en la reducción del cambio a procesos correctivos de disfuncionalidades parciales, la educación popular tiene como soporte fundamental precisamente la crítica al orden capitalista, a las concepciones y prácticas educativas dominantes y, por tanto, a esa noción de cambio. Así, si las propuestas de la UNESCO tienen como punto de partida y justificación de la intervención educativa el retraso económico, técnico y cultural de los países latinoamericanos, y como "sujeto" al adulto genérico, al analfabeta o a la población económicamente activa, la educación popular, por el contrario, plantea como problema fundamental la dominación, y como tarea, la concientización de los oprimidos para la transformación de la sociedad.

Sin embargo, si este planteamiento general de la educación popular da cuenta de su particularidad con respecto a las otras propuestas y prácticas de educación de adultos, deja fuera las tendencias específicas que identifican grupos y momentos distintos de la educación popular en América Latina. Cierto que en todos los casos y modalidades es producida como un "modo de oposición a las técnicas sociales instituidas para el pueblo por los grupos dominantes. En veces, se opone a la educación (opresora, alienada, bancaria) y, en otras, a una "política de opresión". Pero siempre se presenta como un factor de acción social, "no siempre explícito, justamente porque plantea que se pueden crear situaciones pedagógicas capaces de contribuir en la modificación de la conciencia de los representantes de la clase oprimida (Barreiro, 1978, pp. 91-21).

Y, sin embargo, más allá de este sustrato común en el espacio de la educación popular[6], se instalan y producen diferentes interpretaciones de la conciencia popular y del proceso de concientización, de la sociedad y de las transformaciones requeridas y perseguidas, del sujeto de la acción educativa y –en particular– de la estrategia misma de la EP. Esta diversidad de la teoría y de la práctica con-

---

6 En adelante, EP.

24

cretas, se verifican incluso en Freire, en quien la EP tiene su primer formulador y agente. Así, por ejemplo, si en sus planteamientos iniciales es un pensador netamente democrático-liberal con un definitivo cuño cristiano, posteriormente se desplaza hacia un pensamiento humanista cristiano, para radicalizarse en sus recientes reflexiones y producciones, instrumentándolas más claramente con el arsenal teórico-metodológico del materialismo histórico (Torres, 1980: p. 5). Esto, el hecho tan frecuentemente señalado de que en América Latina "hoy se puede estar con o contra Freire, pero no sin Freire", y su impacto definitivo en las prácticas educativas de grupos y países de Latinoamérica, hacen razonable el partir de él, de sus planteamientos, para esclarecer la teoría y la práctica de la EP.

Hay, en primer lugar, en la pedagogía Freiriana, una negación clara de esa ocupación pregonada y asumida por el discurso dominante de que la educación provoca el cambio. En particular, hay una crítica a la teoría neoliberal del capital humano promovida en la estrategia de la "alianza para el progreso". Asumir esta última postura, es para Freire ser un educador para la domesticación y contribuir a la permanencia de la estructura de opresión. Se trata, por el contrario, de asumir una "educación liberadora" fundada en una relación horizontal-dialógica entre los agentes y sujetos educativos; una acción cultural, "que sea capaz de permitir que la conciencia oprimida extroyecte la conciencia opresora que en ella habita" (Freire, 1969: p. 18), apuntalando así el proceso de transformación del orden social.

Ahora bien, aunque la noción de opresión y de oprimido está decantada de la consideración de una sociedad dividida en clases, cuyo componente típico es la dominación, hay en Freire, y más acentuadamente en sus primeros planteamientos, el pensamiento de las relaciones sociales en términos estrictamente culturales. Exterminar "la cultura del silencio" de los sectores populares que la dominación les ha impuesto, para así lograr participación popular, es específicamente el objetivo de la acción educativa. Esto será conceptualizado inicialmente –y a partir de una tipología formal-genérica de correspondencias entre tipos de sociedad y modos de conciencia– como el pasaje hacia una "conciencia transitivo-crítica".

Posteriormente, y desde una mayor recuperación del concepto de estructura de clases, como el tránsito de una conciencia oprimida a una conciencia de la opresión.

Esta óptica "culturalista" lleva aparejada una importante ausencia en el discurso Freiriano; aunque se distinguen dos momentos complementarios y necesarios: la concientización y el compromiso con la praxis (concreción del "inédito viable"), de hecho el segundo momento no tiene una real elaboración. Como ha sido frecuentemente señalado, además de una vaguedad conceptual general del discurso de Freire, "falta un marco de análisis político y social más amplio...categorías que ayuden a ponderar la fuerza del antagonismo entre opresores y oprimidos en relación a las diversas situaciones, para orientarse acerca del tipo de acción a realizar oportunamente (instrumento de análisis de fuerza") (Torres, 1980, p. 17).

Con respecto a esta fundamental ausencia –y que nos desplaza al terreno de las implementaciones–, cabría retener como un posible elemento explicativo, la coyuntura específica en la que se insertan sus primeras prácticas. En definitiva, como señala (Silva, 1972, pp: 74-5), hay una concentración de intereses y condiciones que hacen posible la práctica de esta educación que pretende la transformación de la situación social. Por un lado, no representa un trabajo aislado sino que se inscribe en el contexto de un amplio programa de formación de los adultos campesinos que emprendían Universidad, Iglesia y Movimiento de Educación de Base (MEB). Por otro lado, el noroeste de Brasil, llamado "triángulo de la miseria", desde la década de los cincuenta era el campo de un programa de desarrollo industrial. Además –y esto es fundamental– las "ligas campesinas" desplegaban ya una importante acción política en la región. Esto, y la apertura y dinamismo que se daban en el gobierno populista de Goulart, estructuraron un amplio espacio en el que el trabajo de Freire pudo instalarse y desarrollarse eficazmente. En pocas palabras, su práctica pedagógico-política se inscribe en una coyuntura que no sólo la permite sino que la canaliza, la potencia. Su eficacia no es producto de un análisis de la situación, de las correlaciones de fuerza, de una lectura táctica de la coyuntura, sino producto de ésta.

Sin embargo, por así decirlo, no se trata de una coyuntura que se da con frecuencia y en condiciones similares; por ende, la propuesta de Freire, aplicada en condiciones diferentes, necesariamente tiene una eficacia específica muy distinta. De hecho, en el contexto de ausencia de este marco político más amplio, la carencia de instrumentos de análisis de situación en la práctica concreta, ha tendido a traducirse en un "pedagogismo" ingenuo que se funda en la idea de que "basta transformar a las personas (conscientizar) por la educación para que ellas se conviertan fatalmente en factor decisivo de la transformación de estructuras sociales opresoras" (Barreiro, 1980, pp. 28-9). Y, como señala Torres: "La postulación de Freire en América Latina, ha caído frecuentemente en un discurso liberador que nos pregunta por los medios efectivos de la liberación. Gran parte de esta responsabilidad radica en muchos grupos que, movidos por un imperativo ético, han caído en un voluntarismo político, desarrollando experiencias de educación política al margen de organizaciones políticas mayores que podrían darle una cobertura más apropiada. Los costos han sido demasiado altos en términos humanos y organizacionales como para omitir un análisis crítico de esas experiencias (Torres, 1980, p: 19).

Ahora bien, si es cierto que la propuesta de Freire no ha producido las mismas resultantes en condiciones sociopolíticas distintas, y que con frecuencia al practicarse con un ingenuo voluntarismo político, no sólo no ha logrado los objetivos políticos pretendidos sino que ha conducido a resultantes opuestas; también es cierto que bajo el signo de Freire, y en concreto del método psico-social, se realizan intervenciones sociales distintas. De ser una propuesta pedagógico-política, con frecuencia se ha reducido a una intervención meramente pedagógica en sentido estricto, es decir, a un método de alfabetización e incluso, en esta mutación, se ha transformado en una intervención política de signo contrario al planteado en la propuesta Freiriana.

La aplicación eficaz del método de alfabetización en el Norte de Brasil, provocó –en el contexto de un 80% de analfabetismo en el país– su puesta en práctica a escala nacional.

En Chile, con el concurso decisivo de intelectuales y militantes, se comenzó la experiencia con su intencionalidad política original

en el marco de una coyuntura catalizadora; sin embargo, al ser incorporado oficialmente el método psicosocial, como instrumento de alfabetización, se le despojó de su sentido político. De igual manera empezó a ser incorporado en distintos países del área, como Perú, México, Guatemala, importado mucha veces por "técnicos" sudamericanos.

Así, en resumen, la propuesta Freiriana en la práctica misma se desdobla para tener usos sociales distintos, en la medida en que es instrumento de grupos e instancias con intereses concretos de poder diferentes (Estados, Iglesias, Partidos de izquierda, etc.).

Por último, es importante señalar que, dentro de la auténtica EP, es decir, de aquélla que se define explícitamente como un instrumento al servicio de la organización y de la lucha de las clases dominadas, se han producido desarrollos significativos. No sólo han sido elaboradas nuevas metodologías, como son el Lenguaje Total y la Investigación Participativa; sino que empiezan a reformularse teórica y prácticamente el rol y la organización del proceso productivo, tendiendo a la sustitución de la educación para la acción social (círculos de alfabetizadores, grupos de conscientización, etc.) por acciones sociales que educan (organizaciones para la producción, movilizaciones políticas, etc.) (Aguilar, 1980: pp. 5-7). Y, en conjunto, se empieza a desarrollar ese nivel táctico-estratégico, a elaborar y utilizar instrumentos de análisis de situaciones, que permitan a la educación jugar un papel interviniente, ya que no determinante, en el proceso de transformación del orden social.

1.6 Finalmente, encontramos una última propuesta en el campo de la EA: la Educación Permanente, que nuevamente tiene como lugar de emergencia a los países desarrollados, concretamente Europa Occidental. Esta propuesta –que de hecho en Latinoamérica permanece aún como "mera propuesta" y con una práctica incipiente–, en la Conferencia General de la UNESCO reunida en París (1966), se consideró como un sector prioritario del programa de organización de los años siguientes. Además, en la Tercera Conferencia de Educación de Adultos, celebrada en Tokio (1972), se planteó la educación permanente como el marco de ubicación y determinación de la EA en general, convirtiéndose desde entonces en la línea dominante del debate pedagógico internacional.

Cierto que el término "Educación Permanente" se registra en Gran Bretaña en 1919. Sin embargo, es completamente reelaborado, traduciéndose en una forma de respuesta a las crisis y problemas del neo-capitalismo de los países desarrollados. Estos problemas, para los ideólogos de la educación permanente así como para aquéllos cuyo campo no es específicamente pedagógico, tienen un modo y causa fundamental: la velocidad de los cambios que ocurren en todos los niveles (social, económico, cultural) provocados por el ritmo cada vez más intenso que adquieren los cambios tecnológicos en la producción, y que afectan particularmente a la PEA, a los adultos. Desde esta óptica básica, identifican un grupo particular de problemas asociados como marco de definición y determinación de la educación permanente. Siguiendo fundamentalmente a Furter (Furter, 1968, pp: 6-10), estos problemas se definen de la siguiente manera:

1) Explosión del Saber o aumento de los conocimientos que se estiman necesarios para una actividad. Pese a que se verifica una expansión de los curriculums y estudios, ésta no logra captar a todos los demandantes potenciales, quedando un gran número de adultos sin poder adquirir los conocimientos requeridos a los distintos niveles.

2) Obsolescencia del Saber. Los veloces cambios que se producen a todos los niveles y en particular en la producción, vuelven con frecuencia obsoletos los conocimientos adquiridos en la escuela. Esto apunta a la exigencia de un "reciclaje" o "puesta al día" de los conocimientos.

3) Cambios en la estructura del empleo y en la distribución de los profesionales que acontecen en una misma generación. La formación no es suficiente para realizar estas "conversiones" profesionales.

4) Discrepancias entre el nivel de aspiraciones educacionales y la capacidad del sistema actual para satisfacerlas. Es decir, a pesar de la democratización de la escuela, persiste un gran rezago, aún en los niveles elementales, mismo que la escuela no es capaz de solucionar y que afecta fundamentalmente a los sectores populares.

5) Extensión del tiempo libre. El desarrollo tecnológico y económico también ha producido un mayor tiempo libre que el adulto podría aprovechar para su desarrollo personal.

6)Participación creciente de las poblaciones en el desarrollo. Las técnicas de planificación para lograr una mayor eficiencia han requerido de una apertura del canal de comunicación entre los que toman decisiones, los implementadores y las poblaciones involucradas en el proceso.

7) Necesidad de programas de integración cultural. Los cambios que provoca el desarrollo diversifican la sociedad, produciendo desequilibrios, conflictos y rupturas. Por esto, junto con los programas de movilización, se requieren programas de integración cultural, fundamentalmente entre la población joven y adulta.

Desde esta definición de la problemática y de las líneas de solución, se articula la de la educación permanente que adquiere las siguientes condiciones y rasgos básicos (Furter, 1968, pp: 11-23; Chaparro, 1978: p. 168; Pereira, 1977, pp: 13-7).

1) Continuidad. En la medida que la educación no es un "bien" sino un proceso, la acción pedagógica de la educación permanente debe crear las condiciones para que todos los hombres puedan materializar su posibilidad de ser educados en el transcurso de su vida, autoformándose y capacitándose en forma continua para ser agentes del desarrollo.

2) Replanteamiento de los agentes y agencias educativos. Se reconocen como agencias educativas, y a un mismo nivel de importancia, a todas las instituciones y grupos. La escuela y el maestro se convierten en uno de tantos agentes y agencias de la educación de adultos.

3) Vinculación a los procesos de desarrollo. Se considera a la educación como uno de sus instrumentos y, al hombre, como agente dinámico y generador del mismo. Esto implica también, que la educación permanente "debe aproximarse a la vida", tomando en cuenta al adulto dentro del campo socio-profesional, socio-político y socio-cultural.

4) Reactivación cultural. Deben recuperarse los contenidos y valores de las distintas manifestaciones de la creatividad popular, y también utilizarse todos los medios modernos de comunicación para hacer llegar a todos los adultos, bienes y elementos culturales para su continua formación.

Detrás de toda esta utopía de repartir y recrear el saber de todos los grupos sociales a lo largo de la historia, subyace la misma idea y proyecto de modernización, pero "modernizado". Esto no destierra ni la vieja ecuación educación-cambio, ni el mito del neocapitalismo de los años cincuenta de que, una vez resueltos los problemas de la funcionalidad del sistema, se logra mecánicamente resolver los de justicia social.

Además, se identifican los problemas de la sociedad, no como contradicciones del sistema capitalista sino, en última instancia, como desfaces y disfuncionalidades corregibles; como señala Samek: "tales propuestas, en realidad se limitan a proponer una adecuación de las estructuras escolares y en crisis, a las exigencias objetivas de la sociedad tal cual es" (Samek, 1978: p. 106).

Así, a pesar de las manifiestas intenciones verbales de abrir el saber y lograr eliminar distancias entre el trabajador manual y el trabajador intelectual, la educación permanente corre el riesgo de en la realidad –además de funcionar como una válvula de seguridad y como una forma de selección– quedar reducida a: "contener los gastos públicos para la educación, provocando una disminución en la demanda, en cuanto se quita el valor legal a los títulos y en cuanto se la orienta a canales educativos alternativos; y volver más funcionales las exigencias de la organización capitalista del trabajo, los contenidos técnicos profesionales de la instrucción (formación polivalente de base, desarrollo de la capacidad adaptativa, reciclaje profesional), ignorando el cuestionamiento de su racionalidad y objetividad" (Samek, 1978: p. 110).

Sin embargo, esta prospectiva crítica, enunciada desde los mismos países donde la educación permanente surge y tiene ya implementaciones importantes, paradójicamente no parece ser compartida por autores latinoamericanos que simpatizan con la educación popuar. Silva, por ejempo, señala que la educación permanente parece responder a las exigencias de educación en América Latina... si la educación tradicional se dirige a jóvenes de clase privilegiada, la educación permanente apela a los agentes de la transformación social, el proletariado y subproletariado urbano y rural" (Silva, 1972, pp: 24-5). Chaparro también considera que, "aunque todavía no ofrece resultados suficientes de experiencias aplicadas, encie-

rra una perspectiva de posibilidades interesantes" (Chaparro, 1969: p. 169).

De hecho cabría señalar, como un apoyo significativo a estas posiciones, que en Cuba se ha dado un vasto y eficaz movimiento hacia la educación permanente.

Finalmente –a falta de resultados objetivos de la puesta en práctica de esta propuesta pedagógica–, cabría señalar lo siguiente:

Por un lado, y como el mismo Samek señala, sería erróneo refutar en bloque los proyectos de la educación permanente. Además de la validez de los estudios específicos concernientes a las ciencias del aprendizaje y a la aplicación de tecnologías educativas, también los esquemas generales de la combinación y alternancia de estudio y trabajo, la valorización de las experiencias laborales para la instrucción, etc., no son refutables" (Samek, 1978: p. 113). Por otro, es importante recordar que no es en el nivel del discurso mismo donde la ideología muestra su signo, sino en el terreno de la práctica. En el modo concreto como estos proyectos se relacionen con los procesos de intervención y evolución de la sociedad se esclarecerán las posibilidades y funciones objetivas de la educación permanente, que pueden ser las mismas en todos los casos.

1.7 Cabe señalar dos últimas cosas:

a) Si bien la secuencia de propuestas pedagógicas que hemos recorrido enmarcan la práctica de la educación de adultos en nuestro continente durante los últimos años, la realización concreta de esta práctica parece diferir notablemente de caso a caso, y mezclar, en un sinnúmero de casos, elementos de diversas corrientes, por supuesto con suerte muy variada. Por otra parte, y en el aspecto instrumental, la variedad es aún más grande, y hasta cierta medida, independiente de la tendencia en que un proyecto concreto pueda ubicarse. Piénsese, por ejemplo, en muy diferentes posiciones que han adoptado las radioescuelas, o en la diversidad de "métodos" de alfabetización que se nos han propuesto dentro de una misma tendencia.

b) Queda claro además que, al menos los grandes programas, han llevado al fracaso, bien por un deficiente planteo o bien por su insuficiencia frente al tamaño de los problemas. No obstante, el optimismo "ideológico" parece no aprender de los errores del pasado: siempre parece haber manera de reasumir la crisis con una nueva panacea fabricada muy lejos del lugar de los hechos y adornada generalmente con tergiversaciones de los conceptos de la oposición crítica. En esto es muy ilustrativo el texto de Faure (Faure, 1972).

Pero, por otro lado, tanto la manera de proceder como las realizaciones de grupos específicos, oficiales o privados, que se han resistido a abandonar la batalla, no pueden agruparse sin más dentro de las corrientes generales. A fuerza de buscar modificaciones de los planteos existentes, operacionalizaciones más adecuadas, o nuevas ideas teóricas y prácticas, han formado una corriente, poco definida y de signo bastante ambiguo, que se empeña a nivel concreto en conseguir la educación de adultos. Con cuánto acierto y en qué términos precisos, no es posible decirlo, y obviamente es la motivación central de este estudio.

2. CONSIDERACIONES TEORICAS

El breve recorrido histórico que acabamos de hacer, nos orienta para buscar algunos puntos de partida conceptuales que sirvan de base a nuestro trabajo.

2.1 Parece claro que detrás de todos los intentos de atender a la educación de adultos, siempre existieron intereses y tendencias de tipo económico y político, con su consecuente manera de concebir las cosas, y de señalar las metas de la acción educativa.

Naturalmente, esto no es nuevo: uno de los logros importantes de la teoría educativa es haber esclarecido el carácter esencialmente social de toda acción educativa, y la forma en que ésta depende de los intereses de clase que la apoyan, a partir de su particular concepción de los procesos sociales y de los objetivos comunes por alcanzar.

En nuestro caso concreto, eso aparece más nítidamente en la oposición entre los planteos de una corriente estructural-funcionalista, que casualmente tiene el apoyo de la mayoría de los gobiernos y de los organismos internacionales, y los de una corriente popular que se centra en la lucha contra la opresión. Aunque en el seno de ambas perspectivas existe una diversidad e incluso divergencia bastante grandes y aunque estas perspectivas a veces se mezclan en la práctica de grupos particulares, de tal modo que esas dos corrientes sólo son una manera muy gruesa de describir las cosas, queda señalada, sin embargo, la necesidad de atender a este factor si se quiere entender una práctica educativa. En resumen, las metas del aprendizaje y sus contenidos, se norman fundamentalmente en el ámbito social, y esto es particularmente importante en EA, ligada frecuentemente a proyectos de desarrollo.

En nuestro caso eso implica preguntarnos por la perspectiva social, clara u obscura, de la que parte una experiencia educativa, y por la manera como ésta se ubica dentro de aquélla. Planteamos así un primer nivel de intelección que permite aquilatar lo que se pretende hacer socialmente, y la forma en que la educación debe contribuir a ello. Esto dará lugar a una interpretación más acertada de cada proyecto particular.

Ayudará también para dar cuenta de la discontinuidad y diversidad de la educación de adultos en tanto instrumento de intervención social, especialmente en el terreno no formal. Como determinante efectivo de las distintas y contradictorias intencionalidades, y de los estilos y medios de la acción pedagógica, la perspectiva social del que la emprende, y los intereses que detrás de ésta subyacen, parece un instrumento metodológico fundamental.

Aclarado este punto, sí es posible preguntarse por ideas pedagógicas propiamente dichas: ¿cómo se concibe que la gente aprende? ¿cuáles son las situaciones deseables para un aprendizaje acorde con las metas y significados que se han atribuido a la educación? ¿cómo se relacionan sus actores con ella?

2.2 Gobernados por una perspectiva social determinada, y un cierto enfoque pedagógico, los ensayos de educación informal tienen que decidir sobre sus objetivos propios y sus procedimientos.

34

En un primer momento esto depende todavía de las perspectivas mencionadas en los párrafos anteriores, es decir, tanto social como educativamente se deben seleccionar y articular las metas específicas a las que se pretende llegar, y trazarse un camino hacia ellas a partir de la idea que se tiene del funcionamiento de los procesos sociales; a partir de lo que se considera importante o necesario, y a partir de lo que se piense que es el papel de la educación en todo ello. Como las mismas perspectivas sociales, este aspecto que podemos llamar estratégico, inevitablemente tendrá que ver con posiciones ideológicas y se elabora fundamentalmente a ese nivel.

2.3 Pero como nos enseña el camino recorrido hasta ahora en EA, entre los planteos sobre la práctica, con los objetivos que ésta pretende lograr, y la práctica misma, puede haber una distancia considerable instrumentar correctamente una estrategia educativa; y articular efectivamente con los propósitos sociales a los que responde, no es cosa que se dé con fluidez. Es un siguiente paso que puede o no corresponder efectivamente a lo que se planteaba; puede o no ser viable en términos concretos, y puede o no estar implementado con acierto o eficacia.

Es, pues, necesario distinguir un siguiente nivel donde se sitúen los esquemas reales de trabajo y las maneras como éste es conducido. Situado en el contexto de los anteriores niveles, pueden juzgarse con claridad sus méritos y desventajas, tanto en términos de su adecuación a las ideas que lo guían, de las soluciones prácticas que aporta, como en términos de su efectividad. En este nivel también es en el que mejor aparecen en su forma concreta los obstáculos o los factores favorables, incluso los provenientes de los niveles anteriores, y en el que se hacen más claros ciertos errores. A esta manera de concretar prácticamente las ideas y propósitos anteriores, le llamaremos "estrategia efectiva".

En términos prácticos, este aspecto de los proyectos de EA es el que más interesa, pero es también en el que se corren más riesgos, pues estudiarlo sólo en sí mismo, como frecuentemente se hace, le quita todo sentido. Lo útil o acertado que pueda tener, o los errores y obstáculos contra los que nos pueda prevenir, se quedan sin sustancia mientras no se establezca un "para qué" más amplio que la misma práctica del proyecto.

2.4 Por otra parte, de la manera de organizar y llevar a cabo las ideas y la estrategia propuestas saldrá a la luz lo verdaderamente significativo en el discurso teórico. Es decir, la práctica de un proyecto, al traducir operativamente las ideas y la estrategia que lo guían, revelará qué es lo que en realidad piensa social y pedagógicamente. A esto le llamaremos "ideología práctica".

Hablando del tipo de experiencias que queremos estudiar esto es muy importante, porque permite matizar el significado y valor de la experiencia, y permite avanzar hacia una mejor formulación de las teorías sociales (en cuanto aplicables a la práctica) y, sobre todo, de su parte estratégica. Permite especialmente juzgar si la práctica en cuestión es compatible con los planteos que la guían, o al menos con una versión modificada de ellos, o si sencillamente debe ser recomendada sólo para otros propósitos, incluso contradictorios con su idea original.

Aclaramos esto, y la importancia teórica de este concepto de ideología práctica con un ejemplo. Si alguien busca educar para la participación, no es lo mismo que su procedimiento consista en estructurar o instrumentar posibilidades de intervenir en decisiones que afectan a la comunidad en cuestión, que el limitarse a escuchar opiniones y luego dar una solución. En el primer caso, la iniciativa se deja al grupo mismo; en el segundo, se trata de una participación estructurada jerárquicamente.

Los efectos previsibles serán distintos, aunque el discurso teórico original pueda ser el mismo. Pero, sobre todo, las dos maneras de actuar revelan dos modos diferentes de pensar, cuya operacionalización puede ser muy efectiva en ambos casos, pero responde a conceptos diversos. De aquí puede surgir, entonces, un esfuerzo subsiguiente de matizar la teoría y propósitos que lleven a revisar la práctica. O puede surgir, al menos, una mayor claridad para saber en qué casos aplicar cada una de las diversas interpretaciones de participación; o, finalmente, puede llevar a precisar que sólo un modo de proceder se debe a circunstancias específicas que lo hacen el único o el mejor camino por el momento. Esto dará lugar a una evaluación de lo satisfactorio o no de esa aproximación para los propósitos perseguidos, y hará posibles mejores decisiones.

2.5 Pero lo que es un proyecto y sus posibilidades, y sobre todo lo que en él sucede, no se entiende completamente en términos de estas observaciones. Como cualquier otra acción educativa, y más todavía, debido a su carácter no formal, este tipo de EA depende muy ampliamente del contexto en que se inserta y de las circunstancias y personas que en él intervienen.

El escaso éxito que en general ha tenido la educación no formal para adultos en relación a los distintos objetivos explícitos en cada modalidad y forma concretas; la excepción que este fracaso encuentra en la educación popular practicada en el Noreste de Brasil y en Chile, explicable por las coyunturas específicas en las que se insertan, y en particular la definitiva excepción que ofrece la educación en Cuba y en Nicaragua; y la mera conceptualización de la educación como variable dependiente y en todo caso interviniente, implican la exigencia de la recuperación de las condiciones objetivas en las que se producen e insertan las distintas prácticas educativas. A partir de ellas, se podrán esclarecer las ideologías específicas, la distancia entre los objetivos planteados y los efectivamente implementados y alcanzados, y el significado social de las resultantes objetivas. Esto responde a una interrogante que, ante el fracaso frecuente de la educación no formal, se ha generalizado. En palabras de Guzmán (Guzmán, 1978, pp. 254-5), "la interrogante es si los efectos tan limitados que han tenido hasta ahora varios intentos de educación no formal, no se deberán a dos causas: una, que los programas no han entroncado con los caminos por donde fluyen los procesos educativos y sociales preexistentes en las comunidades; y otra, que no se hayan insertado efectivamente en el conjunto de estructuras económcias, situacionales, históricas y organizacionales, que coadyuven al logro de los objetivos que persiguen los programas de educación no formal".

Además, de la dilucidación de las condiciones objetivas en donde se insertan las experiencias de innovación de EA que investiguemos, aparece como un requisito esencial para determinar la probabilidad de trasplante y de éxito de sus esquemas a otros países y condiciones.

Vinculado a lo anterior, lo metodológico en sentido estricto, es decir, las concepciones, métodos y técnicas pedagógicas, aparecen

como menos significativos en la determinación, tanto de la especificidad de las distintas prácticas, como de sus resultantes objetivas. Una misma metodología, inscrita en contextos diferentes o aplicada con distintas intencionalidades, puede producir resultados antagónicos. En este sentido, es fundamental recuperar lo metodológico en sentido amplio, es decir, como el conjunto de estrategias, organización y acciones que se diseñan y practican en contextos y por agentes determinados, para el logro de propósitos que no están definidos en primer lugar por los instrumentos que utilizan.

El contexto y la manera de armar una experiencia de EA serán también un factor importante por investigar, siguiendo los lineamientos expuestos en este apartado.

BIBLIOGRAFIA

AGUILAR, Rubén. *Educación popular y cambio de estructuras.* México, 1980.

BARREIRO, Julio. *Educación popular y proceso de conscientización.* S. XXI México, 1974, p. 165.

CHAPARRO, Félix. *El curriculum en la educación de adultos.* En Programa Nacional de capacitación permanente para educadores de adultos, SEP, México, 1979.

FREIRE, Paulo. *Concientización, teoría y práctica de la liberación.* Bogotá, Depto. de Educación del CELAM, 1972, p. 107.

FURTER, P. y BUITRON, A. *La educación permanente dentro de las perspectivas de desarrollo.* Documento de trabajo del simposio sobre Educación Permanente y Desarrollo Nacional, Caracas, 1968, mimeo.

LA BELLE, Thomas. *Educación no formal y cambio social en América Latina.* Nueva Visión, México, 1980.

PEREIRA, Manuel. *Educación Permanente.* En: "La Educación", Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo, año XXI, OEA, pp. 5-23, 1977.

SARUBI, Mario. *Hacia la educación permanente.* Rev. Interamericana de Desarrollo Educativo, Nos. 75-76, año XXI, OEA, 1977.

SCHMELKES, Silvia. *Evaluación de los efectos del uso de los medios masivos en la promoción suburbana.* CEE, Vol. VII, No. 2, México, 1977.

SAENZ, Arturo. *Educación para adultos y procesos educativos: aspectos críticos.* México, 1980, mimeo.

SAMEK LUDOVICI, Emilio. *Derecho de los trabajadores al estudio, organización del trabajo e institución escolar.* En: "Educación y Clase Obrera", Ed. Nueva Imagen, pp. 103, 120, México, 1978.

SCHMELKES, Silvia. *La investigación sobre educación de adultos en América Latina,* México, mayo 1980, mimeo.

SILVA, Alberto. *L'école hors de l'école. l'éducation des masses.* Les aditions du Cerf, París, 1972.

TORRES, Carlos. *Conciencia y Revolución, notas sobre la sociología de la educación de Paulo Freire.* México, 1980, mimeo.

UNESCO. *Programa experimental mundial de alfabetización, evaluación crítica.* UNESCO, 1977.

Los caminos cruzados: Forma de pensar y realizar educación en América Latina*

Carlos Rodríguez Brandao

En un intento de explicitar las diferencias entre las diversas expresiones de la EA, el autor parte de la hipótesis de que ésta, en sus manifestaciones iniciales en América Latina, no aportó innovaciones, sino sólo consolidó prácticas previas. Con el tiempo, al irse institucionalizando, recibió impulsos de diverso signo y se fue transformando en un movimiento pedagógico.

En este proceso, la educación permanente se queda rezagada y prácticamente desaparece. Sin embargo, se constatan en la realidad proyectos educativos no sólo diferentes, sino antagónicos. Surge una oposición entre educación de adultos y educación popular que permite diferenciar campos y comprender el lugar social que ocupan las diversas prácticas.

Concluye el trabajo con una presentación de tres modelos —educación de adultos, educación de la comunidad y educación popular— de acuerdo a la función social que de hecho realizan al interior de una sociedad capitalista.

INTRODUCCION

El artículo que aparece a continuación parte de la idea de que la educación de adultos, al surgir y establecerse en el continente, no ha aportado innovaciones. Simplemente ha utilizado las prácticas preexistentes, rutinizándolas e institucionalizándolas, al tiempo que ayuda a enterrar los huesos de aquéllas consideradas como enemi-

---

* Tomado de: Revista Educación de Adultos. INEA. México. Vol. 2, Núm. 2 pp. 28 - 41.

gas. En un segundo momento, se analiza cómo –convertida la educación de adultos en una institución para poder reproducirse– surgen desde la derecha y la izquierda propuestas alternativas para reubicar la educación en una dimensión que se pierde en la *"de adultos"*, haciéndola retornar a una condición de movimiento pedagógico, con sus consecuencias teóricas, prácticas y políticas. Este será el momento de oponer, inicialmente, una educación permanente a una anterior educación de adultos, para después oponer la primera a la educación popular. En un tercer momento, aparece una reflexión acerca de un problema más difícil, debido a su mayor contemporaneidad: entender cómo, en la actualidad, están en proceso proyectos educativos diferentes y, en algunos casos, antagónicos. Enterrado sin pompas el cadáver de la educación permanente, cabe considerar la forma en que se articulan y se diferencian las propuestas educativas restantes, de tal manera que bajo la apariencia de una oposición binaria: popular de adultos, existe un nuevo elemento que obliga a la mayoría de las tipologías actuales sobre el tema a trabajar bajo tres nombres, o cinco que se reducen a tres.

Finalmente, abandonando el análisis restringido a oposiciones y diferencias, para pensar en algunos principios operativos de sus propias existencias, se reflexiona sobre cuestiones apenas enunciadas acerca de cómo, al interior de un campo político de relaciones pedagógicas, se configura socialmente el lugar de nuestro trabajo pedagógico. Esta configuración se da a través de intercambios, alianzas, conflictos, oposiciones, competencias, apropiaciones y expropiaciones entre movimientos e instituciones, entre grupos y entidades, entre diferentes sectores originadores de ideas y oficios.

La dimensión unitaria: La educación de adultos.

Al llegar a América Latina, algunos años después de la Segunda Guerra Mundial, las palabras "educación de adultos" quisieron significar el inicio de nuevos tiempos. Ante la evidencia de grandes contingentes de analfabetos o desfasados escolares y ante la esperanza de que sería justa e incluso productiva la participación de los sujetos, grupos y comunidades marginadas en los procesos

sociales y económicos del "desarrollo", que solucionaría, entre otras cosas, la educación de sus propias "marginalidades", surgieron y se diseñaron propuestas de una educación dirigida preferentemente a adultos pobres, cuyas biografías incluían, además de otras carencias, las del saber escolarizado.

Consagrada en conferencias internacionales periódicas, lo que después se llamó educación de adultos aparentaba en un primer momento:

1. Constituirse como experiencia y modelo pionero de amplio uso de los beneficios de la educación en favor de los sectores populares de la sociedad.

2. Llevar hacia el terreno de la educación la viabilidad del ejercicio sistemático de acciones de "promoción humana" que otros dominios de prácticas sociales buscaban realizar (salud, alimentación, habitación, diversión, trabajo y comunicación).

3. Por primera vez, asociar los efectos de la educación al trabajo colectivo (comunitario) del sujeto educado con actividades de desarrollo: "de comunidad", "regional", "rural integrado".

Así, los alumnos de primer año de las escuelas de trabajo social se percataron de que, a lo largo de la historia, su oficio pasó de una dimensión de "caso" a una de "grupo" y, de ésta, a una dimensión de "comunidad", equivalente al paso de operaciones profesionales de "asistencia social" a las de "promoción social" y, de ahí, a las de "trabajo social". De Elsinor a Montreal, y de ahí a Tokio, la educación de adultos afirma haber realizado avances equivalentes, saltando de una dimensión de integración del individuo en la sociedad a una integración de la comunidad en la vida nacional, mediante la promoción de sus individuos educados y, finalmente, a la de participación de individuos educados en comunidades promocionadas, en esferas más amplias de desarrollo nacional[1].

Pocos años de ejercicio de la educación de adultos en el Continente permitieron, por ejempo, a Pierre Furter, reconocer las si-

---

1 Cfr. Pierre Furter, "Educacao de adultos e educacao extra-escolar nas Perspectivas de educacao permanente", en *Revista Brasileira de Estudios Pedagógicos*, vol. 59, Nº 131, jul - sep. 1973, pp. 413 - 414.

guientes etapas de prioridades en la educación dirigida a los sectores populares:

1. Lucha contra el analfabetismo.
2. Recuperación escolar.
3. Promoción de la vida social y cultural.
4. Formación política.
5. Perfeccionamiento profesional.
6. Trabajo educativo dentro de "perspectivas actuales de desarrollo cultural"[2].

Los documentos oficiales y pseudoficiales de agencias de educación de adultos tiende a presentarla como una salida universalizante y emergente, que toma rumbos y acciones propias en cada uno de los mundos en que habita (al nuestro le llaman "tercer mundo"). Algunos estudios recientes corrigen esta idea. En realidad, bajo la apariencia de un tipo de movimiento pedagógico renovador de gran amplitud, experimentamos centralización de poderes y burocratización de procesos educativos de/y con los estratos populares. Suponiendo –como acostumbra la memoria del colonizador– que surge sobre un campo vacío de ideas y prácticas, para instaurar lo nuevo, las primeras agencias de educación de adultos reemplazan u ocupan espacios actuales de gran importancia en lo referente a trabajos educativos o políticos a través de la educación.

Las iniciativas de creación de escuelas alternativas de carácter clasista para niños, jóvenes y adultos trabajadores, creadas y administradas por ellos mismos, surgen en el seno del trabajo político y social de grupos de militancia socialista y/o anarquista, principalmente en países como Brasil, Argentina y México –que iniciaron su industrialización a principios de siglo, acompañada por la inmigración de trabajadores europeos. A estas iniciativas populares, se suman las primeras experiencias de educación sindical y los procesos que –aunados a los trabajos de evangelización y educación de la iglesia católica y de otras agencias mediadoras, vigentes desde el período colonial– representaron un primer paso en la labor polí-

---

2 Pierre Furter, "Da Luta contra o analfabetismo ao desenvolvimiento cultural", en: *Educacao permanente e desenvolvimento cultural*, Ed. Vozes, Petrópolis, 1974.

tica de prácticas tradicionales de reproducción del saber popular y de apropiación por el pueblo del saber erudito comúnmente utilizado para su control[3].

La actividad desarrollada por intelectuales y educadores en nombre de la escuela pública es un primer paso hacia una democratización liberal de la educación de los modos de participación del ciudadano en la vida nacional. Consistió en la lucha por los derechos populares de acceso a la enseñanza escolar asociada con la esperanza de que la distribución igualitaria del saber erudito propiciaría una corrección en la desigualdad de las relaciones de intercambio y de bienes y poder existentes en los demás sectores de la vida social. No debemos olvidar que al inicio de esta lucha, que atravesó el continente a finales del siglo pasado y a principios de éste, fue cuando por primera vez se usó de manera metódica y militante la expresión educación popular[4].

El trabajo desarrollado por innumerables experiencias locales, regionales y, rara vez, nacionales, para la "erradicación del analfabetismo, fue ejecutado por grupos de la sociedad civil organizados muchas veces en torno a movimientos o campañas de alfabetización. Por distintos que sean el origen de clase y el destino político de cada una de las tres direcciones pioneras del trabajo pedagógico de/o para las clases populares en el Continente, hay por lo menos un indicador importante que las hace equivalentes: representan un conjunto de ideas, propuestas y prácticas pedagógicas originadas y dirigidas por movimientos de educación, o la dimensión educativa de movimientos sociales y/o políticos de las cuatro primeras décadas del siglo XX en América Latina.

Las escuelas partidarias y las de educación anarquista de los

---

3 En un amplio estudio de evaluación de experiencia de educación popular en América Latina, García Huidobro recuerda que, al interior de las organizaciones pioneras del movimiento obrero, hubo un "conjunto rico de experiencias de educación popular". *Apuntes para el análisis de la sistematización de experiencias no formales en educación de adultos.* UNESCO, Santiago, 1981, p. 15.

4 Cfr. Juan Mantovani: *La educación popular en América*, Nova, Buenos Aires, 1958, pp. 32-50; Vanilda Paiva: *Educacao popular e educacao de Adultos*, Loyola, Sao Paulo, 1973, cap. 2; Celso Rui Beisiel: *Estado e educacao popular*, Pioneira, Sao Paulo, 1974, cap. 2.

años veinte en Brasil, por ejemplo, son parte del trabajo político de grupos y partidos en militancia. Surgen como experiencias de difícil realización y, durante algún tiempo, buscan implementar, con éxito limitado, su multiplicación como el lugar político de articulación de la posibilidad imaginada de otra "educación" creadora del "hombre nuevo", en oposición a la educación escolar capitalista. La rutina escolar obligatoria no lograba ocultar el estado de lucha y militancia que revestía la educación.

En gran medida ajena a las luchas políticas de principios de siglo, aunque en algunos momentos se unieron los educadores burgueses y los líderes sindicales, los intentos de los intelectuales liberales de "popularizar" la educación mediante la constitución de la escuela pública, se asemejan a un amplio movimiento contra un orden y un sistema educativos considerados institucionalmente legítimos. Este es un trabajo efectuado por educadores puros y por militantes políticos de grupos, partidos y movimientos de contestación simbólica y política del orden social establecido. En ningún momento, y esto es muy significativo, se presenta una propuesta mínima de oferta de educación gratuita impartida por el Estado. Lo que propone es una resignificación del acto de educar y del lugar social de la educación como un medio fundamental de producción de la ciudadanía y, a través de ella, la constitución de una nación democrática según los patrones liberales.

Sin la intensidad de militancia y efervescencia de las ideas libertarias de los casos anteriores, los primeros movimientos y campañas de "erradicación del analfabetismo" representaron igualmente una movilización alternativa al trabajo institucional y rutinario de la educación establecida.

Desde los comienzos de la colonización en el continente, ha habido una sucesión de trabajos de evangelización de "pobres, indígenas y negros". Pero hay un momento posterior, sobre todo bajo gobiernos en procesos emancipatorios o de tipo nacional-populista o en períodos de industrialización y urbanización, en el cual la tarea de alfabetizar "en masa" surge como emergencia social, generando campañas, movimientos y hasta "banderas". Aún antes que el Estado tomara bajo su responsabilidad la "tarea de erradicr el analfabetismo", realizando una educación especial con calidad de mi-

sión (como las importantes misiones culturales de México), muchas de sus prácticas pioneras ya habían sido llevadas a cabo por grupos y movimientos populares o de intelectuales.

Por lo tanto, manifestándose posteriormente con nombres y sugerencias en áreas novedosas, la educación de adultos emerge sobre las cenizas de los primeros trabajos de educación de obreros entre obreros, del éxito relativo de la lucha por la enseñanza pública y de la multiplicación de prácticas anteriores de movilización por la alfabetización. La internacionalización de carácter oficializante patrocinada por la UNESCO a partir de los años cuarenta no significa la creación de un nuevo modelo de educación realizado con estratos populares. Lo que de hecho resulta es que la educación de adultos logra legitimar el ejercicio del control sobre las alternativas de trabajo autónomo decididamente contestatario –hacia adentro y hacia afuera del campo de la educación. Son momentos en los cuales los movimientos se convierten en proyectos y la labor pedagógica militante se desdobla en una rutina infernal de planes e informes(los cuales por lo general se proponen implementar a partir "de ahora" aquéllo que los informes afirman haber llevado a cabo).

No es ilógico afirmar que incluso la supuesta extensión progresiva del alcance de la educación de adultos representa la extensión del control político sobre las clases populares, en favor de discutibles mejoras sectoriales de la vida de las comunidades, mediante los beneficios de una educación dirigida a dichos sectores. Salvo notables excepciones, los datos estadísticos no mienten, habrán de constar que no hubo integración, promoción ni transformación. En efecto, la educación tradicional de adultos fue el instrumento sectorial de institucionalización del trabajo educativo anterior de, con o para el pueblo, y en algunas situaciones, ayudó a controlar ideas y movimientos autónomos de trabajo pedagógico de/con el pueblo. Fue la manera de domesticar un sector militante de trabajo popular, más allá de su oficialización y legitimación.

Resulta oportuno comparar los escritos e informes de las diversas prácticas educativas con sectores populares en los últimos 20 años en América Latina. La formación, variación, el avance y el desdoblamiento de la educación de adultos –educación funda-

mental, alfabetización funcional, educación para el desarrollo comunitario, educación no formal– son la evidencia de lo que hemos llamado institucionalización centralizadora, dominante y domesticadora. Con algunas variaciones sutiles, este amplio modelo universal de trabajo educativo con los "desheredados de la fortuna" tiende a presentarse cada vez más como el modelo legítimo y la propuesta paradigmática a partir de la cual las demás pasan a ser meras variantes o repeticiones.

A partir de la década de los cuarenta se presentará un modelo diferente de educación de adultos como la forma legítima e institucional de trabajo educativo con sectores populares; sin embargo, se presentará sin una existencia real. Especialmente a partir de los primeros años de la década de los sesenta surgen, además de los rutinarios desdoblamientos de la educación de adultos, propuestas de educación, con moderación europea en algunos casos y radicalismo latinoamericano en otros, que representan el retorno de la educación de las clases populares y de toda educación a su condición de movimiento.

La dimensión dualista: educación de adultos vs. educación popular.

En las tipologías e historias de la educación de adultos en los países del continente, es frecuente que la extraña educación permanente aparezca como un momento o un nombre en el proceso de diferenciación y desdoblamiento de la educación de adultos, de la misma manera que, en algunos lugares, se hace de la educación popular una modalidad más avanzada de la educación no formal.

La educación permanente no es un simple desdoblamiento o un nuevo nombre de la educación de adultos. Surge como un movimiento intelectual europeo de superación de la educación. Empecemos a pensar esta cuestión a partir de un extraño reconocimiento. Para introducirla, nadie mejor que Pierre Furter, principal ideólogo de la educación permanente en América Latina. Al hablar acerca de la educación de adultos, él descubre que ésta se define a través de aquéllo que fundamenta su no-ser. Para poder existir como una educación, se diferencia de la educación y se afirma

finalmente como una educación que no-lo-es. "En lugar de decir qué es la educación de adultos, buscamos definirla por lo que no es. Así, muchas veces hablamos de educación asistemática, no formal, extraescolar, de out-school education"[5]

Seis años después, Carlos Calvo vuelve a la cuestión para concluir de modo semejante: "Ahora, en la escala axiológica de la sociedad capitalista, la educación no formal es "menos" que la educación formal, puesto que la primera es concebida como "complementaria de", "suplente de", ya que no tiene valor por sí misma; por el contrario, el valor que se le reconoce radica en que capacita, es decir, en tanto instrucción y no educación. En cambio, la educación formal "vale" por sí porque prepara al hombre integral, al ciudadano"[6].

Esta evidencia que causa espanto al pudor profesional es la propia condición de la realidad de la educación de adultos. Al diferenciarse institucional, programática y pedagógicamente como un tipo especializado de educación ofrecido a los excluídos prematuramente de la escuela, se afirma como algo que, existiendo al margen del sistema escolar (más que "formal"), tiene como función suplir emergentemente las carencias de los marginados de éste y todos los demás sistemas de la vida social. En consecuencia, al margen de la educación que en su trayectoria completa forma diferencialmente trabajadores, mediadores y señores, la educación de adultos no puede realizarse como una especie de plenitud especial de educación dirigida a indígenas, campesinos y obreros. Necesita ser institucional y estructuralmente compensatoria y, al mismo tiempo, ocultadora de su vocación de compensación y actualización de la desigualdad.

En términos prácticos, todas las críticas apuntan hacia la seguridad consensual de que la educación de adultos se realiza plenamente en su calidad de etapa emergente que sólo resocializa con retraso al sujeto adulto no escolarizado, a fin de que se convierta

---

5 Pierre Furter: "Da luta contra o alfabetismo ao desenvolvimiento cultural", en: *Educacao permanente e desenvolvimento*, op. cit., p. 177.

6 Carlos Calvo M., *Educación informal y procesos educativos informales*, CREFAL, Pátzcuaro, 1982, p. 3.

48

en un ciudadano popular (léase subalterno) educado, aunque jamás formado por la educación y menos aún transformado por ella[7].

Por estas razones y por algo más, algunos educadores prefieren establecer ahí, en ese atributo esencial de no educación, la diferencia fundamental entre la educación de adutos y los modelos educativos que surgen en/por los movimientos de educación popular y de educación permanente. La diferencia no radica en la secuencia de adjetivos opuestos: *bancaria vs. liberadora; enajenante vs. concientizadora; vertical vs. horizontal.* Reside, en primer lugar, en la vinculación política sustantiva del proyecto de educación, que transforma en verbos sus adjetivos de calificación ideológica. También está –y éste es el problema que nos interesa– en la manera cómo, en función de tal vinculación, un proyecto de educación es pensado como la educación, como la labor política capaz de transformar por sí misma el trabajo y el poder de trabajo del educador.

La educación de adultos es una forma compensatoria de la necesidad de distribución desigual del saber necesario. La educación popular es un proyecto radical que parte de las clases populares y del trabajo político de éstas para transformar el orden social. La educación permanente es un proyecto moderado de resignificación política con base en un proyecto de universalización humanista de la educación y del hombre educado. Propuestas ideológicas de "otra educación", las dos últimas surgen con pocos años de diferencia, como movimientos de superación de la educación de adultos, no como uno de sus desdoblamientos.

Pierre Furter reconoce tres etapas de la educación permanente:

1. Un proceso continuo de desenvolvimiento individual.
2. Un principio generador de un sistema de educación global.
3. Una estrategia cultural en el proceso de desarrollo integral[8].

---

7 Estamos frente a una educación recuperadora, diría el educador chileno Juan Eduardo García Huidobro. *Apuntes para el análisis...* op. cit., p. 17.

8 Cfr. Pierre Furter, "A Educacao permanente na perspectiva do desenvolvimento cultural" en: *Educacao permanente e desenvolvimento cultural*, op. cit., pp. 112 y 150.

Es principalmente en el sentido anterior que el movimiento original de educación permanente pretende totalizar tanto la educación como la propia cultura. Para ser permanente, necesita ser universal, abierta y democrática; por lo tanto, lo opuesto a la educación compensatoria de los adultos desfasados. Debe ser el punto de partida de una educación capaz de participar en la creación de una nueva cultura. Así como en los primeros escritos de Paulo Freire, ésta abarca todos los niveles de la educación, sus dimensiones y aplicación y sus sujetos.

"La educación permanente no se limita a la educación de adultos sino que comprende y unifica todas las etapas educativas: preprimaria, primaria, secundaria, etc. Así trata de considerar la educación en su totalidad... La educación permanente abarca simultáneamente las modalidades formales y no formales; engloba el aprendizaje planificado, así como el accidental"[9].

El proyecto de educación permanente no se realizó tal y como fue originalmente pensado. Su movimiento, creado por educadores y otros intelectuales europeos, provisoriamente incentivado por algunos latinoamericanos, no logró realizar ninguna experiencia duradera que moldeara sus ideas. Se consumió. En las últimas tres décadas la educación de adultos en espacios institucionalizados produjo, oficial o extraoficialmente, ideas y desdoblamientos de nombres, métodos y propuestas que garantizaban su vigencia y remodelaban una apariencia de constante renovación. También la educación popular irrumpió como un movimiento y, en ciertos momentos y en algunos países, de carácter clandestino, producido al margen de la educación de adultos y, poco a poco, consolidado en su contra con un vigor simbólico que las ideas de la educación permanente nunca poseyeron. En el margen izquierdo de un trabajo institucional de educación para el pueblo, la educación popular irrumpe como un movimiento, primero de renovación y después de

---

9 Berttand Schwartz, apud: *"L'education contre l'education"* de Moacyr Gadotti. FPSE. Ginebra. 1977. nexo de tesis. pp. 51-2.

revolución del saber y de transformación del mundo a través del saber popular[10].

En Brasil, el lugar social que genera la educación popular en la década de los sesenta es el de movimiento y centros militantes de educación y cultura: Movimiento de Cultura Popular, Movimiento de Educación de Base, Centro Popular de Cultura. En otros países del continente –Cuba, Brasil hasta el 64, Chile y ahora Nicaragua–, educación popular no pretende significar una forma avanzada de educación de adultos, sino un movimiento pedagógico que radica en la negación de la educación de adultos y del sistema educativo institucional que la genera. Posiblemente ésta última será la diferencia fundamental entre el concepto de educación popular en la década de los sesenta y el actual. Hoy, la educación popular en las sociedades aún no liberadas del continente, se afirma como una práctica militante cuyo movimiento de referencia son los movimientos sociales de vinculación popular y los propios movimientos populares[11].

En ese sentido, a partir de los años sesenta, la educación popular:

1. Propone una nueva teoría renovadora de relaciones hombre-sociedad-cultura-educación y una pedagogía que pretende fundar una "educación liberadora" a partir de su ejercicio en todos los niveles y modalidades de educación.

---

10 García Huidobro toma partido trabajando en una oposición que nos acompañará aquí todo el tiempo, de la siguiente manera: (el autor) "refuta la educación de adultos basada en la teoría de la marginalidad, por ser integradora, o recuperadora de personas marginadas a través de programas de promoción popular, desarrollo comunitario o extensión agrícola, sin considerar esta situación de marginalidad como producto directo de la relación socio-económica y de tipo vigente de desarrollo... el desafío actual o la opción del autor es la denominada educación popular, que tiene su base teórica en la propuesta de educación liberadora de Paulo Freire". *Apuntes para el Análisis...* op cit., p. 1.

11 "Por movimiento popular entendemos todas las formas de movilización y organización de personas de las clases populares directamente vinculadas al proceso productivo, tanto en la ciudad como en el campo" "Documento de Sao Bernardo", en: *Presenca*, CEDI, Río de Janeiro, 1980.

2. Se realiza principal o únicamente con adultos de las clases populares y, poco a poco, se define como un trabajo político de liberación popular también por medio de la educación y de los efectos de un trabajo concientizador con sujetos, grupos y movimientos de las clases populares.

3. Se aleja de ser sólo una actividad de escolarización popular (por ejemplo, de alfabetización y post-alfabetización), buscando caminos a través de las prácticas de agentes eruditos "comprometidos" y sujetos populares.

4. Pierde su característica original de movimiento emergente de educadores y se redefine como un trabajo político de mediación al servicio de proyectos, sujetos y movimientos populares de clase o tendientes a ello. La posibilidad concreta de la producción de una nueva hegemonía al interior de la sociedad capitalista dependiente es el horizonte de la educación popular. La viabilidad de que, a partir de este efecto de acumulación popular del saber (distinto de acumulación del saber popular) se realice la revolución, es el horizonte que se vislumbra desde el punto de vista de la educación popular. Por todo eso, negándose a ser una expresión del desdoblamiento histórico y metodológico de la educación de adultos, la educación popular es su momento de ruptura.

Este es el momento de cambio de una educación para el pueblo, al transitar de sujeto económico a sujeto político y al reapropiarse de una educación a fin de convertirla en la educación de su proyecto histórico.

En otras palabras, la educación popular es la negación de una educación dirigida a las camadas populares como forma compensatoria de legitimación de la necesidad política de mantener sujetos populares fuera del alcance de una educación verdadera. Por lo tanto, es afirmación no sólo de la posibilidad de emergencia de una educación para el pueblo –lo que implicaría la reproducción legitimada de dos educaciones, condición de la desigualdad– sino de la necesidad de transformación de todo el proyecto educativo de

una formación social a partir del punto de vista de trabajo popular[12].

El siguiente diagrama (ver pág. 53) pretende ilustrar lo dicho hasta aquí: Las flechas continuas representan una relación de derivación o de continuidad; las flechas cortadas, una relación de ruptura. Las letras mayúsculas presentan los modelos de educación por lo general existentes como institución (convertida en una estructura de trabajo educativo establecida, hegemónica en su campo y afirmada como legítima). En letras minúsculas figuran los modelos de educación en estado de movimiento pedagógico o movimiento político de expresión también pedagógica (pensada como trabajo político militante de ruptura de modelos institucionalizados y sus fuentes de origen). Hay tres flechas sin nombres que deben ser buscadas en el siguiente capítulo.

Tratemos de encontrar una síntesis a partir del diagrama. En distintas coyunturas del continente, la actividad educativa con sectores populares parece realizarse en el tiempo mediante la emergencia de modelos diferenciados y de continuas oposiciones entre algunos de ellos:

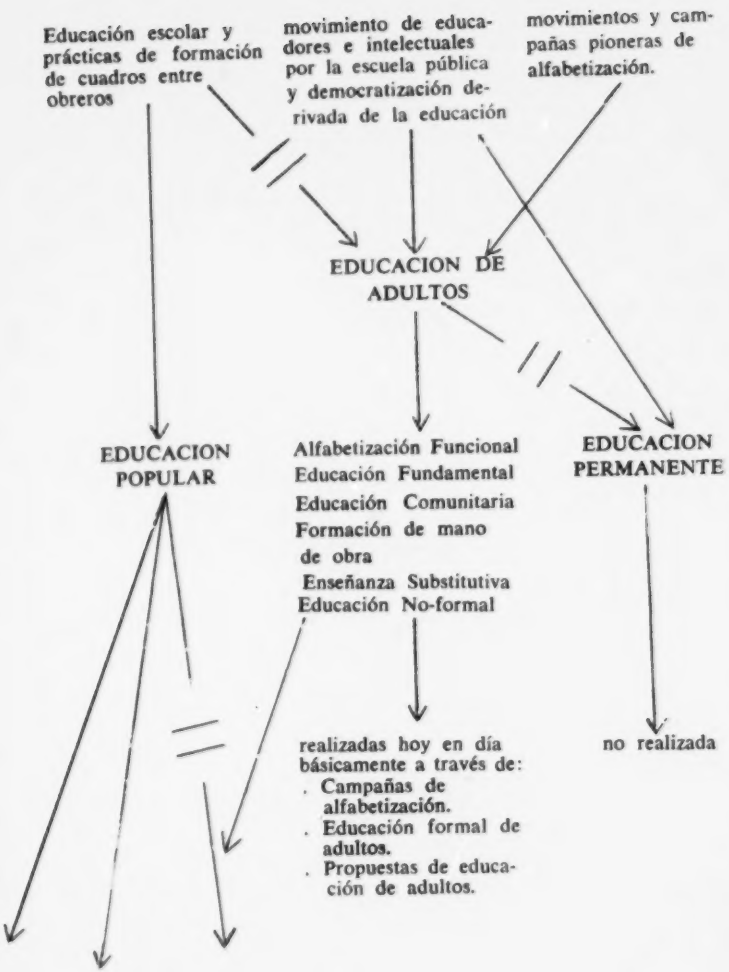
1º En cuanto a su condición social de existencia (institución consagrada vs. movimiento emergente).

2º En cuanto a la dimensión propuesta u oculta del proyecto pedagógico (educación compensatoria vs. retotalización de la educación.

3ª En tanto lugar político de proyecto al interior de la cuestión de la relación de clases (control del trabajo pedagógico por una agen-

---

12 Una síntesis de los objetivos de realización de la educación popular: 1. "La educación popular busca la creación de una nueva hegemonía: 2. La educación popular tiene su punto de partida en la cultura popular que, aun poseyendo núcleos dinámicos, es una cultura dominada: 3. La educación popular busca la constitución del pueblo como sujeto político, lo que supone el tránsito de la clase económica a la clase política: 4. La educación popular establece un tipo de relación pedagógica entre educadores y educandos que, evitando la manipulación, promueve la dirección consciente y la voluntad colectiva". Eduardo García Huidobro y Sergio Martinic: "Educación popular en Chile. Algunas proposiciones básicas", en ECO *Educación y Sociedad*. 1., La Educación Popular en Chile Hoy, abr. 1983.


Educación escolar y prácticas de formación de cuadros entre obreros
movimiento de educadores e intelectuales por la escuela pública y democratización derivada de la educación
movimientos y campañas pioneras de alfabetización.
EDUCACION DE ADULTOS
EDUCACION POPULAR
Alfabetización Funcional
Educación Fundamental
Educación Comunitaria
Formación de mano de obra
Enseñanza Substitutiva
Educación No-formal
EDUCACION PERMANENTE
realizadas hoy en día básicamente a través de:
. Campañas de alfabetización.
. Educación formal de adultos.
. Propuestas de educación de adultos.
no realizada

cia de mediación + integración vía "promoción" de las clases populares en un orden social estructuralmente presentado bajo condiciones desarrolladas vs. control progresivo del trabajo pedagógico por los movimientos populares + participación dirigente de las clases populares en el proceso de transformación social como realización de su proyecto histórico).

Una primera forma de rutinización institucionalizante nace bajo el patrocinio de la conjugación de una institución internacional y los gobiernos nacionales (varios de ellos francamente autoritarios) en el continente. Se constituye como paradigma teórico y como institución de realización práctica de un modelo de educación de adultos. Surge posterior a los movimientos populares o de intelectuales por la realización de una educación de clase o por la extensión de la educación a los estratos populares.

Como ruptura moderada en una dirección y como ruptura radical en otra, emergen dos modelos alternativos y contestatarios de la educación institucionalizada. La imposibilidad teórica y práctica de realización de uno de los modelos en el continente enfrenta la educación de adultos como modelo de educación para el pueblo, institucionalizada y considerada legítma y, la educación popular, como modelo alternativo de educación de las clases populares[13].

La dimensión dialéctica: educación de adultos + educación participante vs. educación popular.

¿Por qué razón casi todos los estudios sobre el tema, al representar las alternativas actuales de "educación dirigida a los sectores populares" sugieren trilogías o tipologías de cinco elementos que se reducen a tres? Cito ejemplos:

---

13 La no realización del proyecto intelectual de la educación permanente no impidió que su vocabulario dejara herencia a la educación de adultos. El Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, elaborado por la UNESCO, dice lo siguiente. "Promover la formación integral, armónica y permanente del hombre, con una orientación humanista, democrática, nacional, crítica y creadora, abierta a todas las corrientes del pensamiento universal", *UNESCO, Proyecto Principal*, Santiago, 1981.

Michel Seguier señala tres tendencias de educación con los sectores populares, o simplemente de educación: la normalizadora, que se identifica con las formas actuales de educación de adultos; la espontánea, que engendra propuestas del tipo "contra cultura" o "antieducación"; la dialéctica, que asocia la revolución cultural y la autogestión a la concientización propiciada por una educación liberadora que incorpore la utilización crítica de instrumentos científicos de análisis y creatividad[14].

De modo similar, el educador chileno Francisco Vío Grossi reconoce la existencia de tres tipos de enfoques en la educación: culturalista, tecnocrática y popular[15].

Alfonso Lizarzaburu, peruano, destaca también tres "paradigmas educativos": La educación como formación de recursos humanos, cuyos ejemplos son la extensión agrícola y la educación asociada a la diversificación de programas de desarrollo comunitario; la educación como participación y la educación popular[16].

Luis Eduardo Wanderley, brasileño, amplía su tipología de educación popular y distingue:

a) Una educación popular orientada hacia la integración que "engloba las experiencias cuya ideología se expresaba en el deseo de lograr una 'democracia' a través de la educación para todos, de educación permanente para el desarrollo y de extensión de los derechos ciudadanos y sus deberes correspondientes".

b) Una educación popular con orientación nacional populista, caracterizada por la ideología nacional desarrollista donde gobiernos, partidos y movimientos políticos movilizaron sectores de las clases populares y sectores modernos de las clases dominantes en la lucha por la industrialización y por una mayor participación de las clases populares en las esferas social, económica y política".

---

14 Cfr. Michel Seguier, *Crítica institucional y creatividad colectiva*, INODEP, México, 1976, p. 21.

15 Cfr. Francisco Vío Grossi, *Investigación en educación de adultos en América Latina*, UNESCO, Santiago, 1981.

16 Cfr. Alfonso Lizarzaburu: *La formación de promotores de base en procesos de alfabetización*, UNESCO, Santiago, 1981.

c) Una educación popular con orientación de liberación que, a su vez, "comprende las experiencias que, con mayor o menor conciencia de sus agentes, objetivaron articular las potencialidades del pueblo y valorizarlas como eje central en sus actividades educativas, buscaron una creciente identificación con el pueblo en su realidad cotidiana y suministraron los medios para que el propio pueblo se autopromoviera y autosustentara[17].

Finalmente, al investigar la propuesta y la práctica de los movimientos de educación popular en el continente, Juan Eduardo García Huidobro establece las siguientes cinco "orientaciones disyuntivas":

1ª Foco sobre la memoria histórica, la identidad colectiva y la dinamización cultural.

2ª Foco sobre la posibilidad de síntesis entre la capacitación lógica según términos capitalistas y la valoración de la cultura popular.

3ª Foco sobre la participación comunitaria y la "confianza en sí mismo".

4ª Foco sobre las posibilidades de la autoeducación.

5ª Foco sobre la construcción de una organización popular y fortalecimiento del poder popular[18].

En resumidas cuentas, nos encontramos ante nominaciones diferentes de lo que posiblemente sea el mismo fenómeno. Existiendo al interior de sociedades desiguales que reproducen su propio orden social y simbólico mediante la rearticulación continua de la desigualdad de ideas, propuestas y prácticas de trabajos de producción y distribución del saber agenciado (dirigido por agencias sociales mediatizadoras), necesitan plantearse como un proyecto histórico de clase. Necesitan aclarar (aunque una parte de su trabajo simbólico pueda ser el ocultamiento de esta definición),

---

17 Luis Eduardo Wanderley, "Apontamentos sobre educacao popular" en: *Cultura dopovo*, Cortez e Morales, Sao Paulo, 1979, pp. 71-3.

18 Juan Eduardo García Huidobro, *La relación educativa en Proyectos de educación popular*, CIDE, Santiago, 1982, p. 48.

en nombre de qué poder hablan; el lugar que reservan a los sujetos populares a que se dirigen (sumisión, participación o dirección) y el proyecto histórico que asocian a su proyecto pedagógico.

Todo parece indicar una división de tres modelos no necesariamente concurrentes y, por lo tanto, no excluyentes sino, por lo contrario, interdependientes, ya que expresan, en la dimensión de una práctica social llamada educación, divisiones sociales constitutivas de modos de educación, resumidas en:

- Educación de adultos: cualificación de la fuerza de trabajo subalterna; formación cívica del ciudadano popular; integración del individuo en un orden social a ser preservado.
- Educación de la comunidad: formación de cuadros subalternos activos en proyectos y procesos de cambios cualitativos de la vida social a nivel comunitario; preparación crítica y creativa de sujetos subalternos en la vida social y política de una sociedad a ser democráticamente desarrollada al interior de un sistema de relaciones de bienes, trabajo y poder sustantivamente inalterado.
- Educación popular: participación de una educación liberadora en los movimientos sociales de orientación popular y en los movimientos populares de liberación, conscientización, etc., del militante popular constituído como sujeto y clase de conducción de transformaciones sociales de alteración estructural del sistema vigente.

Así la educación de adultos ha sido tomada entre nosotros como un medio simbólico de reproducción de la sociedad capitalista en su plenitud. En cambio, la educación popular se define, al descubierto, como uno de los trabajos pedagógicos (los antropólogos prefieren decir simbólico) de construcción de la sociedad socialista. Resulta un penoso ejercicio sistemático y lógico tratar de definirla sin explicar que, ante horizontes históricos sin muchas alternativas, las coyunturas que conocen la lógica y la mirada del educador popular son las que vemos hoy realizadas en Nicaragua y en Cuba.

Si este punto puede al fin y al cabo ser tomado como base para la reflexión y si la palabra socialismo, una vez desexorciada, nos

sirve de indicador de la diferencia fundamental de lo que otras palabras dicen a medias y ocultan, sería posible afirmar que tenemos hoy en día tres alternativas opuestas de ejercicio de educación con las clases populares:

1) Modelos de educación asociados de alguna manera con otros mecanismos de control del trabajo de producción de formas significativas de saber, organización y poder popular revolucionario de connotación socialista.

2) Modelos de educación revolucionaria asociados directa o indirectamente con el trabajo político de los movimientos populares de liberación social mediante la construcción histórica de la sociedad socialista. (19)

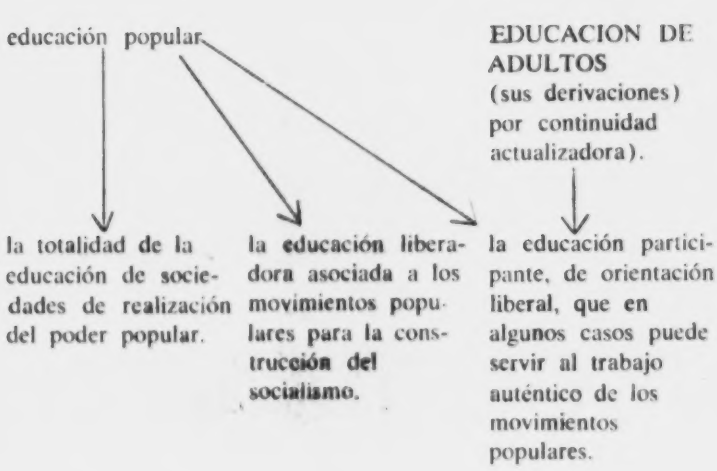
3) Modelos de educación revolucionaria que se constituyen como la educación retotalizada de sociedades socialistas, donde el poder popular se realiza como poder de Estado.

¿Y qué hacer de aquel modelo, de aquella "forma de educación" siempre presente entre las alternativas opuestas? Puede decirse que no es, en sus múltiples variaciones, un "término intermedio entre los dos opuestos". Es la resultante permanente del proceso que sumariamente se describió en las páginas anteriores Más que constituida por sectores liberales de la sociedad de clases, es el espacio de afirmación de la oposición necesaria entre dos proyectos pedagógicos políticamente antagónicos. Se suma a las modalidades tradicionales de la educación de adultos oponiédose por lo tanto a las consecuencias finales de la educación popular como al tipo de proyectos de construcción de mundos alternativos a los que pretenden servir.

Por lo tanto, el diagrama anterior se podría completar de la siguiente manera:

---

19 De esa forma, por ejemplo, en un reciente documento chileno: "'... estamos frente a actividades de educación popular cuando, independientemente del nombre que lleven, se está vinculando la adquisición de un saber (que puede ser muy particular o específico) con un proyecto social transformador", *La educación popular en Chile hoy*, ECO, op. cit., p. 6.



La dialéctica de las dimensiones: el campo pedagógico del trabajo político con las clases populares

Hay una realidad que las clasificaciones tipológicas de paradigmas educativos se rehúsan a ver o, al menos, denunciar. Los modelos educativos no se suceden como cuadros en una exhibición. Ellos son constituidos, emergen, ocupan espacios, realizan prácticas, siembran ideas, producen efectos, se transforman, establecen alianzas, entran en conflicto, compiten, agonizan, mueren, a veces resucitan. En un momento dado pueden ser un movimiento emergente y cuestionador de lo establecido. En el momento siguiente, pueden sustituir las formas anteriormente instituídas como forma de poder al interior de un campo de relaciones educativas y pueden convertirse en una nueva institución hegemónica. Surgirán formas emergentes y la agencia que crea que su propuesta es finalmente la definitiva empezará a morirse con esa creencia.

Existe una explicación de esa realidad que corre el riesgo de tomarse en un refrán estéril. Todos sabemos que los gobiernos autoritarios reprimen formas libertarias de educación, controlan las formas participativas y patrocinan experiencias controladoras.

BEST COPY AVAILABLE

Sabemos también que los procesos de *"apertura democrática"*, asociados a los imperativos de industrialización y desarrollo, desconfían de los modelos educativos autoritarios, patrocinan los participantes y toleran a los libertarios, dentro de ciertos límites.

Igualmente sabemos –y algunos estudios del caso brasileño lo discuten detalladamente– que la emergencia de la educación popular en Brasil resultó de factores económicos conocidos, ligados a un período de hegemonía populista. Añadamos a las afirmaciones de este tenor, algunas ideas cuyo único riesgo será por cierto, el de exagerar un poco el ejercicio de la imaginación sociológica:

1. La historia de la educación dirigida a los sectores populares en América Latina no es lineal. Formas, modelos y agencias de producción y difusión de ideas, propuestas y prácticas, no se suceden ordenada y definitivamente. Al contrario, sobre todo en las formaciones sociales más complejas, todas las posibilidades son constantemente actualizadas. En un mismo momento, en una misma nación, modelos supuestamente superados de educación coexisten con modelos hegemónicos y con modelos emergentes. Viejas campañas de alfabetización de principios de siglo pueden emerger del silencio en cualquier momento. Pueden incluso transformarse en un trabajo de educación de masas que participa de la labor política de fortalecimiento de una revolución popular socializante, como ocurrió recientemete en Nicaragua[20].

2. Al contrario de lo que llevan a suponer algunas clasificaciones históricas, la dinámica de las relaciones entre los distintos modelos no se da por la simple superación de una o dos tendencias, con la producción de una nueva hegemonía educativa. En realidad, lo que parece conformar la dinámica de este campo de

---

20 Por eso, las autoridades representantes del poder popular de Nicaragua pueden establecer estas relaciones: "Es necesario que Nicaragua entera se convierta en una gran escuela de educación popular. Una escuela **permanente, que no termine jamás, que nunca pierda su impulso, ni su entusiasmo, ni su fervor"** (Sergio Ramírez). "Nuestra meta es que toda Nicaragua se convierta en una gran escuela de las clases populares, cuyo texto sea la práctica cotidiana de la revolución en sus programas productivos sociales, políticos, culturales e ideológicos" (Francisco Lacayo).

prácticas sociales de mediación (como se da en otros campos), es la coexistencia de modelos tradicionales (como el trabajo nocturno y escolar llevado a cabo desde hace siglos por monjas alfabetizadoras), hegemónicos (las formas institucionalizadas y oficialmente legitimadas de las que ya se habló) y emergentes (la educación popular en el Chile actual y en Nicaragua).

3. El trabajo pedagógico agenciado existe —como la educación en su totalidad, como cualquier práctica que actúa sobre la vida social— al interior de un campo político de relaciones que se expresan a través de prácticas sociales y simbólicas de reproducción del saber. Determinado, en "última instancia", por factores de orden político y económico conocidos, este campo de relaciones de poder y expresión de trabajo diferencia formas y principios sociales de articulación de sus elementos. Diferentes agencias concretas de trabajo educativo, asociadas a distintas fuentes de poder y servicio (el Estado Federal, un sector avanzado de la iglesia católica, un movimiento de maestros universitarios, un movimiento estudiantil, una agencia patronal de educación obrera, una asociación civil de educadores militantes, una asociación de habitantes de la periferia, un sindicato obrero), ocupan espacios en este campo de relaciones; establecen articulaciones con otras prácticas y, en algunos casos, pueden integrarse a dominios de prácticas más amplias o someter a ellas su trabajo (como en el caso de la "educación en el desarrollo rural integrado"); establecen transacciones de poder político y simbólico, que van desde la alianza estrecha a la oposición declarada; ejercen unas sobre otras, relaciones de competencia por la hegemonía, por participar en el monopolio del trabajo educativo, de expropiación, de apropiación (una entidad patronal promueve "cursos sobre el método Paulo Freire").

"Si es posible afirmar con Gramsci que cada tipo de agencia intelectual de mediación aspira a realizar el proyecto ideológico de su interés de origen, es posible imaginar con Weber que el interés real de cada tipo de agencia de trabajo con clases populares es ocupar y legitimar su espacio y su estilo de acción pedagógica, en nombre de los intereses políticos de sus polos de origen (elitización, participación, socialización), independiente-

mente de sus efectos junto a los sujetos, grupos y comunidades populares donde actúan"[21].

4. En este sentido, la evidente pobreza de resultados efectivos de los trabajos consagrados de educación, realizados por sus agencias institucionalizadas y hegemónicas (¿dónde y cuándo se logró, por ejemplo una "comunidad desarrollada" o una población "promovida", a través de la asociación de proyectos de educación de adultos con proyectos de DRI en el continente?) permite suponer que ellas en realidad suplen una función política que la acción educativa oculta. No se trata aquí de la acostumbrada idea de control sobre las personas, grupos y comunidades populares a través de la difusión de ideas semejantes, sino de la ocupación hegemónica y legítima de espacios posibles de trabajo, lo que permite a los sistemas de poder ilegitimar las prácticas alternativas y presentar las suyas como las únicas confiables, o en los casos límite, las únicas permitidas, independientemente de sus resultados pedagógicos y/o sociales.

5. Sin embargo, las contradicciones internas del campo pedagógico, asociadas a la conjugación de intereses de sectores avanzados de las clases populares en participar de experiencias de recreación del saber compatibles con su práctica política, con la vocación política de intelectuales militantes de participar en tales experiencias, propician el permanente surgimiento de formas emergentes (más que alternativas) de educaciones libertarias. Esta oposición que la historia reciente repite y la diferencia en cada coyuntura latinoamericana es, hoy, la relación fundamental de la propia dinámica del campo pedagógico en el dominio de la mediación junto a las clases populares.

6 Mientras la forma propia de trabajo pedagógico de educación de adultos (en el sentido en que fue aquí considerada) es la institución hegemónica y la agencia –civil o gubernamental– autentificada por el poder constituido, la forma propia de la educación popular es el movimiento emergente de contestación. Un

---

21 Retomo, amplío y profundizo algunas suposiciones escritas en un documento anterior: "Educacao Alternativas na Sociedade Autoritaria", en: *O Ardil da Ordem*, Ed. papirus, Campinas, 1983.

63

importante aspecto, y poco considerado entre nosotros, es que, si una de las direcciones de tan conocida oposición entre las dos educaciones es dirigida hacia afuera del campo pedagógico (para el poder de clase de su construcción y para el proyecto de clases de su realización), otra dirección se enfoca hacia adentro del campo pedagógico y se trata, en términos estructurales, de la confrontación permanente entre institución consagrada y movimiento emergente. Algo cuyo equivalente religioso es el conflicto entre el profeta y el sacerdote entre la secta contestataria y la iglesia consagrada.

7. En términos de las explicaciones internas a la dinámica del campo de relaciones pedagógicas, una de las estrategias del modelo oficial hegemónico es la aproximación de la forma y de los fines de los movimientos emergentes, a través de la constitución de "formas avanzadas de educación de adultos", de las cuales el modelo aparentemente más común, hoy, en el continente, es lo que se llamó aquí educación participativa o educación de la comunidad. Esta es únicamente una de las razones por las cuales las tipologías de descripción de una trayectoria o de un momento de la educación con sectores populares en América Latina difícilmente escapa de pensar lo que sucede como una trilogía de paradigmas: educación de adultos vs. educación participativa + educación popular. Lo importante es el hecho de que, frente a la definición de la realización del socialismo como proyecto histórico de las clases populares, lo que existe es una duplicación siempre recreada de una oposición fundamental.

8. El principal acontecimiento verificado en los últimos años al interior del dominio político aquí considerado es que la educación popular pasó de ser un modelo emergente de educación con el punto de referencia en sí misma, para ser una práctica emergente cuyo punto de referencia es el movimiento popular. Este hecho fundamental alteró las transacciones del campo pedagógico sectorial. Aparentemente, utilizando la misma lógica y hablando con las mismas palabras ("conscientización", "educación crítica y creativa", "participación", "transformación"), la educación de adultos tiene su principio operacional en el individuo subalterno y *su fin operacional* en la comunidad popular (como el lugar so-

cial de realización del pueblo) y *su fin operacional* en el movimiento popular (como el lugar político de realización de las clases populares). Este es el punto de disfunción. Mientras para la educación de adultos y sus variantes (inclusive la educación participativa) el sentido del trabajo pedagógico es revertir el trabajo político del movimiento popular en trabajo social de la comunidad local, para la educación popular y sus variantes, el sentido del trabajo pedagógico es convertir el trabajo social de la comunidad local (donde habita el movimiento social de la comunidad) en movimiento popular de dimensión política. Y es servir a la trayectoria de los frutos de esa conversión. El movimiento popular es la dinámica de la educación popular y es el dilema de la educación de adultos.

9. Lo que presta sentido político a la educación popular es su capacidad de no sólo comprometerse como una dimensión pedagógica de reproducción-circulación del saber necesario con los movimientos populares, sino reproducirse, ella misma, como un movimiento político de expresión pedagógica. Todo eso permite a lo imaginario creer que, más que un programa, la educación popular es una presencia. Es la posibilidad de que la educación no sólo sea comprometida y militante, no sólo participante y libertadora sino de ser, ella misma, una movilizada participación de la liberación. Un trabajo utópico que antes de lograr realizar aquello de lo cual participa, lucha por realizar en sí mismo aquello que anhela realizar en el horizonte de la vida social.

10. Este es el sentido en que debe ser, considerada fundamentalmente entre los proyectos y modelos opuestos de educación dirigida a las clases populares: La educación tradicional de adultos es siempre e irrevocablemente una educación del otro, y esta alteridad no sólo consagra su dimensión dominante de mediación, sino que funda su propio sentido. Instrumento de reproducción de la desigualdad, ella funda su ser en la reproducción de la diferencia entre el lado del educador y el lado del educando, entre la fuente de poder a la que sirve y el sujeto popular que controla, aparentando servir. La educación tradicional de adultos anhela hacer del sujeto popular otro educando; un sujeto

a la imagen del educador, siempre que sea una imagen subalterna y domesticada.

El proyecto de educación popular pretende reducir y eliminar la alteridad constitutiva de la educación tradicional de adultos. No porque el educador llegue a "ser como el pueblo", lo que casi siempre resulta en una cuestión teatral, sino por el hecho radical de que, en su límite de realización, la educación popular pasa a constituirse como una de las dimensiones de la propia práctica social popular. En ese sentido, todavía, ella no es únicamente "un instrumento al servicio del pueblo". Contemplada desde su punto de vista, se convierte en una práctica –una educación popular plena– en la que educadores militantes participan como asesores. Se convierte en un trabajo popular de producción del saber colectivo de la clase y pierde, por lo tanto, su dimensión de ser instrumentalmente "para"; conscientizar, para movilizar, para organizar. Al contrario, la conscientización, la movilización y la organización populares, como expresiones de su práctica orgánica, constituyen una forma límite de educación popular, en la que el educador militante es llamado a participar. Pasa a ser en sí y a través de sí una dimensión del trabajo político popular que resulta en acumulación del saber de clase (del tan necesario paso interno del saber tradicional del pueblo a un saber orgánico de una clase popular) y, consecuentemente, en acumulación del poder popular a través de su saber popular. Se convierte en un trabajo político ejercido colectivamente en el dominio del conocimiento popular.

Este es el límite de la educación popular en la sociedad de clases. En la sociedad socialista esta dimensión se amplía y se redimensiona y retotaliza la educación nacional como una forma finalmente liberadora de educación popular.

Freire: Una síntesis crítica de lo que propone y una perspectiva*

Rubén Aguilar y Humberto Barquera

Ubicar a Paulo Freire y su concepción educativa en el contexto en que surgió y dentro de la dinámica histórica de América Latina es una tarea fundamental. Porque la perspectiva Freiriana está siendo con frecuencia mal interpretada y traicionada. El presente trabajo supone un conocimiento de esta perspectiva, aunque hace una revisión sucinta del itinerario de Freire y de su propuesta teórica y metodológica; además, presenta esquemáticamente las críticas más frecuentes que se le hacen y una clasificación de los "freirianos". Finalmente plantea las posibilidades futuras de la metodología de Freire.

Sin duda alguna, en todos los países latinoamericanos la huella de Freire ha generado esfuerzos por revitalizar la práctica de la EA. Importa reflexionar sobre los usos que se han hecho de él y analizar las condiciones de posibilidad de que siga aportando su energía y orientaciones al proceso educativo de los adultos pauperizados y oprimidos, en constante referencia al contexto sociopolítico de cada país. No hay que olvidar lo que el mismo Freire anhela. "Lo único que puedes hacer para repetirme es crearme; me tienes que reinventar...".

Para poder hacer una apreciación más global de Freire y para especular un poco sobre el futuro de sus ideas, vamos a hacer un sumario del marco histórico en el que se mueve y de la línea fundamental de sus aportaciones a la educación. La base de este sumario será lo que más abundantemente y en detalle se discutió en las

---

* Tomado de: Cuadernos del Centro de Estudios Agrarios, 1, 1983, México.

sesiones anteriores, aunque emplearemos algunos elementos adicionales que por una u otra razón no han aparecido claramente hasta el momento.

1. La Educación Popular y Freire

Paulo Freire ni fue el iniciador, ni es tampoco la última palabra en el denso movimiento de educación popular que la inquietud social latinoamericana ha creado, y mantiene, desde hace varias décadas. Las variadas propuestas de este movimiento, y la suerte que él ha corrido, a veces elevado a proyecto nacional –como en el Perú de Velazco–, a veces expulsado a la clandestinidad –como las comunidades cristianas de Base en el Brasil de la Dictadura–, rebasan con mucho no sólo los métodos, sino las ideas mismas de Paulo Freire.

Antes que Freire planteara sus primeras ideas y de que, sobre todo, empezase a ser conocido, la búsqueda estaba en marcha. Usaba los instrumentos y oportunidades que tenía a mano, apoyado en el ingenio de educadores muchas veces desconocidos, pero que ya tenían la misma preocupación: hacer surgir las potencialidades del pueblo a través de abrirle oportunidades de educarse al nivel de lo que el mundo de este momento requiere.

Las Brigadas Culturales del Cardenismo en México; las escuelas radiofónicas que impulsaron sobre todo grupos de iglesia a partir de los cincuentas; las ciertamente ambiguas campañas de alfabetización que muchos grupos retomaron como tarea de su compromiso popular, buscándole más coherencia y sentido, y en las que se incubó el mismo Freire, son algunos ejemplos del surgir de este movimiento.

En él Freire se inscribe como un hito importante, como todo un momento, en el que lo más fundamental, a mi entender, no es lo que Freire aporta, sino lo que la discusión en torno a Freire, aunada a otros diferentes aportes, ha permitido avanzar. Esto, sin negar el valor de la contribución Freiriana.

2. *Las Fuentes del Pensamiento Freiriano*

Hay tres elementos básicos que contribuyen a conformar la propuesta Freiriana original, cuya exposición definitiva se contiene en "La educación como práctica de la libertad".

a) La situación brasileña

La primera y más importante es la situación brasileña, cuyos aspectos negativos él vivió en carne propia, y con la que estuvo constantemente en contacto a través de su primer trabajo sindical y de los grupos de educación popular que él promovía ya estando en la universidad como catedrático. Pero no sólo el contacto con la opresión, la miseria y la ignorancia impulsaron e iluminaron sus formulaciones, también ayudaron a conformarlas el ambiente de euforia desarrollista y "democrático", aparecido en los cincuentas; el surgimiento de una corriente populista romántica en el seno de grupos intelectuales y cristianos en los que él se movía, y la formación de un movimiento político progresista, que culminó en el populismo de Goulart. La interacción con esos procesos, y el partido que Freire tomó en ellos, aparecen claramente alimentando su discurso y su método.

b) La filosofía

El segundo elemento que está presente en Freire, y que en su discurso viene a ser probablemente el más manifiesto, y a veces el más molesto, es su filosofía. Como profesor de Filosofía de la Educación él se formó un marco de pensamiento que abrevaba fuerte y libremente en el existencialismo y en el personalismo representado por pensadores como Marcel, Sartre, Fromm, Mounier, o el teólogo Martín Buber. Se puede decir que el marco teórico de sus propuestas deriva de esas escuelas, a las que se añade una clara influencia de la escuela de Hegel. A base de ellas, él busca construir una teoría pedagógica congruente, y en términos también de ellas analiza, y esto es muy importante, la situación del Brasil, de sus

campesinos y marginados urbanos, y de los agentes del desarrollo. Sólo una pequeña parte de su pensamiento hace uso de la ciencia social como tal, pues aún conceptos que se pensarían sociológicos, son muchas veces usados con una connotación filosófica elaborada dentro del marco de las escuelas mencionadas. Es sólo hasta el momento en que llega a ofrecer un método, cuando las ciencias sociales son usadas para buscar recursos técnicos.

Frases como "ser más", "estar bien", "estás con", "historicidad", en cuanto destino y reto, "diálogo", etc., dependen de esas filosofías. Una palabra como "opresión" se define preferentemente por su bloqueo del "ser más", y no por parámteros de tipo político y económico. Estos, aunque también son afirmados, no forman parte constitutiva de la elaboración Freiriana.

c) Su militancia cristiana

El tercer elemento del que dependen las posiciones de Freire, es su militancia cristiana, y su consecuente atmósfera teológica. El hacer posible el amor, como objetivo de la transformación; la necesidad de amar para construir la horizontalidad del diálogo; su idea de esperanza y solidaridad, todas ellas vienen de esta fuente. Es bueno notar, sin embargo, que estos elementos entran en su discurso más bien como postulados o condiciones de posibilidad, como hechos de la práctica, y que en general no son elaborados racionalmente dentro del cuerpo central de su teoría.

Por lo demás, cada una de estas tres vertientes que confluyen en la pedagogía de Freire, no siempre pueden ser aisladas ya dentro de su discurso. Varios de los elementos de éste dependen al mismo tiempo de dos de ellas o de las tres. Por ejemplo, el papel dado a la intersubjetividad, o la valoración de la persona como centro de significado, eran tema y preocupación de escuelas como la de Fromm, y de grupos cristianos de vanguardia, ambos con sus propios fundamentos y elaboraciones, aunque también frecuentemente comunicados entre sí.

d) Su itinerario

Freire es, pues, en el momento de su primera propuesta, un educador que aborda su análisis educativo y pedagógico en términos fundamentalmente filosóficos, dentro de un marco existencialista, personalista y neo-hegeliano. Social y políticamente es un liberal progresista, comprometido con un proyecto de desarrollo de tinte populista. Su inspiración y su compromiso dependen en buena medida de su militancia en grupos cristianos progresistas. Lo que nos ofrece fundamentalmente es una filosofía educativa y una práctica cuyo aval teórico es esa filosofía y sólo ella.

A través del tiempo Freire sufre otras influencias, y adquiere nuevas experiencias que lo llevan a revisar su posición. Su segunda propuesta que consta particularmente en "La pedagogía del oprimido", retoma su elaboración anterior, pero modificada en dos sentidos principales. Uno es la admisión de ciertos elementos marxistas, aunque filosofizados y desprendidos de la coherencia interna que les da el sistema del que dependen. Otro es su abandono de una posición desarrollista, y su clara postulación de la necesidad de una renovación social para hacer posible el transformar la realidad. El carácter de esta evolución queda, sin embargo, oscuro. Abandona también en cierta medida su anterior análisis del campesino y el marginado, o al menos ya no insiste en él.

Las últimas experiencias que le conocemos, tenidas a través de asesorías a países africanos –salvo por una breve estancia en Nicaragua–, y enmarcadas en su posición como miembro del departamento de educación del Consejo Mundial de Iglesias en Ginebra, no han pronunciado una nueva propuesta elaborada.

Lo que de sus escritos se desprende, está fundamentalmente en consonancia con su anterior propuesta. Ha prescindido, sin embargo, casi completamente, del discurso teórico-filosófico, y ha avanzado algunos nuevos conceptos, como el de "suicidio de clase", o el de la imprescindible relación entre educación y trabajo productivo. Una idea, ésta última, tan vieja como Macarenko o aún más.

3. El Marco Analítico de Freire:

¿Cuál sería la propuesta teórica y práctica que en suma nos hace Freire a través de todo ese itinerario? A juzgar por sus escritos, esa propuesta podría resumirse así:

El destino y derecho fundamental de todo hombre, como ser inacabado pero abierto que esencialmente es, consiste en ser más, en hacerse cada vez más humano.

a) Opresores y oprimidos

Pero el mundo se ha conformado de tal manera que actualmente está dividido en dos grandes sectores: opresores y oprimidos. La clase opresora como Freire la llama, ha acaparado de tal manera los bienes materiales y el poder, y ha puesto a los demás a su servicio de tal modo, que les cierra las posibilidades de vivir humanamente y de participar en el quehacer de la historia. Al hacerlo así, los opresores mismos se bloquean la posibilidad de "ser más", cambiándola por la de "tener más". Son por ende inauténticos, en jerga existencialista, al mismo tiempo que cierran los caminos a los oprimidos para "ser más".

El oprimido tiene tres caminos frente a esta situación: uno es coformarse y adaptarse, lo cual lo reduce a la inautenticidad, aunque en forma distinta a la del opresor. Acepta pasivamente una inautenticidad forzada, pero si su aceptación proviene solamente de su falta de conciencia, provocada también por la clase opresora, su humanidad aún está sana y es la simiente sólida de una renovación. El segundo camino para el oprimido es el de interpretar al opresor como el verdadero hombre, y sus hábitos como el modelo de lo humano, y en este caso convertirse él mismo en opresor cuando tiene oportunidad. Esto es posible porque el opresor no sólo oprime desde afuera, sino que introyecta su imagen y criterios dentro del oprimido, haciéndosele ley mística y paradigma de lo que es y debe ser. Seduce así al oprimido y le genera un miedo existencial a cambiar las cosas.

El tercer camino para el oprimido consiste en readquirir su calidad de sujeto activo de la historia mediante la conscientización, y mediante la expulsión, fuera de sí mismo, de la "sombra del opresor". El germen primero de la conscientización consiste en la capacidad de *reconocerse* y *afirmarse* como "sujeto" capaz de transformar el mundo, de tomar en sus manos la marcha de las cosas. Consiste también en un primer momento crítico que asume la situación como problema, que se pregunta por las causas de su situación, y que empieza a descubrir y a criticar las respuestas. En esto tiene un papel fundamental la naturaleza del acto de conocer activo, como apropiación creativa del mundo, que así le abre al oprimido el camino de la liberación.

Si en este proceso es posible superar el miedo y la seducción provenientes del opresor, y así desligarse de él internamente: rebelarse, entonces el proceso de conscientización amplio puede proseguir y puede dársele su siguiente y esencial elemento: la pregunta por el qué hacer y su reducción a la práctica. Pasa entonces el oprimido a la categoría de "hombre liberándose", se hace auténtico, y empieza a funcionar en forma autónoma, crítica y activa.

b) El proceso de liberación

La "praxis liberadora" es la tarea propia del "hombre liberándose", y consiste en un proceso dialéctico de acción transformadora y reflexión crítica, que busca "ser más", humanizarse, incidiendo para ello en todos los espacios necesarios, y especialmente luchando por transformar la situación de opresión, mientras exista.

El proceso de liberación y su correspondiente praxis liberadora, aunque se gesta en cada individuo, es un proceso de grupo y mira hacia la "clase oprimida". Requiere como condición necesaria la reconstrucción de la intersubjetividad, cuyo paradigma es el diálogo horizontal y de iguales, y la democracia de decisiones y acciones. Sin ello se reproducirán los esquemas de la opresión. El proceso también puede requerir de una primera iniciativa externa al grupo, un "partero" en el sentido socrático. Pero este oficio sólo lo puede desempeñar un oprimido en proceso de liberación, o un

antiguo opresor que haya cometido "suicidio de clase". Esto último significa que la persona en cuestión haya abandonado su situación de opresor, haya suprimido la falsa generosidad de su práctica humanitarista que promueve a modelos tomados de la misma clase opresora, y busque eliminar sus deformaciones y prejuicios de clase especialmente en la aceptación de un pueblo que ya no es objeto sino sujeto. En cualquier caso, es imposible que haga educación liberadora el que aún mantiene alguna relación de opresión.

Finalmente, la "clase opresora" no puede liberarse a sí misma. Según Freire, el proceso de constituirse en clase opresora crea una cultura de opresión, cuyos parámetros definen lo humano, y hacen del no-opresor algo anti-natural o no humano. Esto les impedirá *como clase* renunciar a la opresión: no es previsible un suicidio colectivo dentro de las leyes de la cultura. Pero además, tal proceso hará que cuando se les despoje de su derecho de oprimir ellos se sentirán oprimidos como una prolongación de su falsa conciencia". Sólo pues los "oprimidos liberándose" pueden promover la liberación del opresor, privándolo de su derecho a oprimir, vigilando que no lo puedan retomar, y ayudándoles a eliminar lo que podemos llamar su "falsa conciencia". El objetivo es una situación en que no haya opresores, no haya oprimidos, sino hombres liberándose.

c) La pedagogía de la liberación

Supuestas todas estas premisas, la pedagogía del oprimido que Freire propone, es la pedagogía de los hombres que se empeñan y comprometen en la lucha por su liberación mediante una praxis liberadora. Es la respuesta en el campo de la cultura a la cultura de la dominación. Sus sujetos son los oprimidos que *críticamente* se saben oprimidos, y los suicidas de clase, bien como educadores-educando, bien como educandos-educadores, pero ambos comprometidos en una praxis liberadora.

Muchos son los conceptos y las elaboraciones más de detalle que Freire hace. En una breve síntesis no es oportuno detenerse en ellos. Limitémonos a lo dicho, que en nuestro concepto es lo sustancial, y dejemos lo demás para otra ocasión. Tenemos, pues,

la propuesta teórica de Freire, pasemos a su propuesta metodológica y posteriormente a los métodos particulares que nos ofrece.

4. La Propuesta Metodológica y sus Métodos

a) La metodología de la acción cultural liberadora

La propuesta metodológica de Freire consiste fundamentalmente en un doble movimiento: por una parte, eliminar *en la práctica misma pedagógica* los esquemas de dominación, insertando en cambio los patrones liberadores pedidos por la teoría. Por otra parte, estimular los actos de crítica y creatividad que llegarán a su momento definitivo cuando queden ligados a una práctica transformadora de la situación de opresión.

A lo primero responde básicamente el carácter horizontal y dialógico que plantea para la situación de aprendizaje, y el uso de elementos brotados del mismo grupo (palabras generadoras, temas generadores) como núcleo de contenidos y materiales. A lo segundo responde la discusión como preludio a la presentación de un aprendizaje particular; la definición del animador como *problematizador (dialógico)*; la descodificación de una situación codificada, y la elaboración por parte del grupo (y no del animador) de secuencias importantes del tema de aprendizaje (por ejemplo, combinaciones silábicas).

Con ello pretende suscitar en el aprendiz la experiencia de ser sujeto, de ser capaz, y pretende dejarlo ser sujeto cuando ha llegado a serlo; lo invita además a valorar sus cosas y su mundo, al mismo tiempo que lo problematiza, y propicia el surgimiento de una pregunta por la acción.

Esto es en síntesis lo que Freire propone. Y su propuesta se refiere en general a cualquier situación pedagógica: sólo incidentalmente fue la alfabetización el primer campo de esta pedagogía. Freire no espera que el tiempo de la conscientización fundamental y el estabilizarse en un proceso de liberación coincida con el tiempo del aprendizaje de un contenido formal determinado. Lo que espe-

ra es que el proceso no sea descontinuado por esta razón, y que se prosiga todo lo necesario en actividades de "acción cultural".

b) Los espacios y situaciones para practicarla

Postula la "revolución cultural" como el espacio óptimo para la plenitud de la "praxis liberadora". Pero esto sólo puede acontecer, según él, en una situación post-revolucionaria. Antes, el único espacio disponible es el de la "acción cultural" que es la cara cultural de la lucha prerevolucionaria, que según Freire no puede subsistir en la educación institucional. Pero en ambos casos la metodología es sustancialmente la misma. La situación post-revolucionaria sólo facilita en principio la "praxis liberadora (que no debe confundirse nunca con el mero acceso al poder). Se dice "en principio", porque Freire advierte expresamente que si sucede que el nuevo poder se plasma como una burocracia dominadora, ya no hay liberación: la situación de opresión se repetirá, con un simple intercambio de opresores. De ahí que la educación que él propone y su metodología fundamental siga teniendo sentido en una situación post-revolucionaria.

Puede suceder, sin embargo, que los *métodos particulares* que deriva de su metodología general, y los instrumentos con los que la operativiza, sean aplicables en diferentes situaciones. O también puede suceder que los mismos se dirijan a propiciar el paso a la conscientización, que la praxis revolucionaria pudo haber logrado ya, sino a profundizar en esa praxis. Todo esto sólo lo decidirán los actores concretos del proceso. Pero en cualquier caso, tanto las asesorías que éstos puedan requerir, como las actividades culturales que emprendan, deben atenerse a esa metodología general que les permita avanzar en el proceso de "hombres liberándose".

c) La deficiencia metodológica fundamental

La deficiencia más clara en este esquema, es que Freire no tiene un precepto metodológico claro para la última y más importante parte de su proceso: la elaboración y el seguimiento de la

76

acción requerida por una praxis liberadora. Parece creer que una vez llegado a una primera conscientización, el reconocimiento de las causas verdaderas de la opresión y la consiguiente elección de acciones liberadoras correctas se darán más o menos infaliblemente. Desgraciadamente el mismo itinerario de Freire muestra que esto no es tan sencllo, como no es tan sencillo arrojar de sí la sombra del opresor. Metodológicamente, y aún en términos de su propia teoría, Freire nos deja en el umbral de la "praxis liberadora".

d) Métodos concretos que con esa metodología ofrece Freire

Finalmente, Freire propone algunos métodos particulares y ofrece algunos instrumentos para llevar a cabo la tarea que su metodología general señala. Estos métodos e instrumentos, junto con su terminología, son la parte más popular y conocida de la obra de Freire. Hay que decir que son también la parte más lograda de la obra de Freire, en un sentido técnico, y lo que más éxito ha reportado, al menos como herramienta práctica de aprendizajes temáticos (como el de la lecto-escritura). Tenemos la impresión de que también han logrado bastante en el conducir a un primer estado de conscientización, aunque ha sido difícil acordar indicadores adecuados para evaluar este aspecto, y aunque la fidelidad al espíritu y la metodología Freiriana muchas veces ha sido sólo una falacia.

Los dos grandes esquemas prácticos que Freire construyó son el de la alfabetización, ya de sobra conocido y discutido, y el proceso para elaborar un programa educativo. Este último, menos célebre, propone un proceso para que en forma coherente con su teoría y metodología, se determine el aspecto programático de un curso o unidad educativa, formal o no-formal. Ocupa las últimas páginas de "La pedagogía del oprimido", y en "Guinea Bissau" aparece una práctica sustancialmente igual.

El origen de la "investigación participativa", hoy tan de moda, está en este método, que a través de una investigación así, cada vez más amplia, y del uso de "temas generadores" (equivalentes a las

palabras generadoras), pasa a la reducción temática de los hallazgos obtenidos por el propio grupo en el ejercicio con los temas generadores (similar a lo que se hace con las sílabas en alfabetización). A base de esto se construye el programa, que después se lleva a la práctica con el método dialógico de siempre. En un sumario, no podemos entrar a más detalles.

5. Las Críticas a Paulo Freire

Las críticas que suelen hacerse a Freire pueden sintetizarse en tres grandes apartados: el primero de ellos contiene las críticas que vienen desde los científicos sociales; el segundo, las que se originan particularmente desde la antropología cultural; finalmente, y las más importantes, las que vienen desde el quehacer que busca el cambio social.

a) La crítica desde la ciencia social

A Freire se le critica de falta de rigor, tanto en la forma como en el contenido de la ciencia social que da fundamento a su pensamiento. Son dos las observaciones que se le hacen en este sentido:

1) Se le acusa de "imprecisión" y de "falta de rigor científico" en el uso de los términos en su análisis social.

2) Se le acusa también de falta de profundidad en su análisis. Sus críticos en este campo afirman que se queda en ideas generales y que no explica la complejidad del funcionamiento de la estructura social, lo que deriva en la imposibilidad de precisar cuáles son los sujetos del cambio y cuáles las acciones y coyunturas favorables para incidir en la transformación de la sociedad como él pretende.

3) Hay quien critica además que su análisis no toma en cuenta a las sociedades industrializadas, donde también tiene vigencia la dialéctica opresor-oprimido.

Conviene tener en cuenta que Paulo Freire no es un científico social como pudiera serlo un economista o un politólogo, él es un educador.

Su preocupación fundamental no es, pues, la de ofrecer un análisis científico riguroso del funcionamiento de la estructura social, sino sólo definir de manera general ésta, caracterizándola en términos de su efecto en la conciencia, para luego hacer su propuesta pedagógica.

Dado el carácter de su propuesta, Freire podría ser mucho más concreto en la presentación de sus ideas en torno a la problemática social; así, su propuesta ganaría en claridad, al quedar definido qué es lo que su planteamiento ofrece y qué es lo que no ofrece ni puede ofrecer. Pero no siendo así, todavía puede aceptarse como válida la propuesta de Freire, si consideramos que, aunque expresada en un lenguaje confuso, y elaborada en un análisis a veces ingenuo, todavía apunta a problemas y soluciones correctamente identificados.

Es importante tener claro que si bien el pensamiento de Freire no es ecléctico, debe mucho de su formación, como él lo señala, al pensamiento de "Sartre y Mounier, Eric Fromm y Louis Althusser, Ortega y Gasset y Mao, Martín Luter King y Che Guevara, Unamuno y Marcuse". Es, así, un pensador de la vida personal y social como valor, no como función de un mecanismo social. Esto limita a Freire, pero no invalida la verdad que desde un ángulo propio aporta.

El fundamento de su propuesta y el origen de su crítica social no viene pues, de la ciencia social sino de la filosofía e incluso de la misma teología. En ese sentido, su aporte consiste en proponer una visión del hombre y de la sociedad: una visión de carácter utópico, en el sentido de lo que debe ser y es posible, a la cual debe tender el proceso educativo.

b) La crítica desde la antropología cultural

Hay quienes critican a Freire de no tomar en cuenta la cultura y los valores propios de cada pueblo.

Estos críticos aseguran que en la visión de Freire los sectores "oprimidos" no tienen valores, son acríticos y sin capacidad de relación causal, entre otras cosas, cuando la realidad demuestra lo contrario.

Según esta corriente, el pensamiento de Freire no es sino la expresión de la "ideología occidental urbana" y su método no hace más que "occidentalizar a los oprimidos", e imponerles un nuevo patrón de conciencia acorde con la sociedad industrial urbana.

Comentario

Es necesario tomar con reserva este tipo de crítica sobre todo cuando surge del grupo que tiende al "conservadurismo" o también a las posiciones que se han dado en llamar "indigenistas".

Es conveniente, sin embargo, tener siempre presente la especificidad de cada grupo cultural que deberá en todo momento ser respetada. El método de Freire se presta a esto.

c) La crítica desde el quehacer de cambio

Las críticas que hacen quienes están directamente implicados en acciones de carácter transformador pueden ser agrupadas en tres ideas básicas:

1) Tanto en el análisis como en su metodología no hay una "propuesta política clara", y sin ella no es posible plantear una praxis liberadora correcta, como propone la misma teoría de Freire.

2) No existe una concepción orgánica del cambio o de la revolución y sin ella se hace imposible el proceso de conscientización y por ende el mismo proceso de cambio.

SO

3) Realmente el método permite que la gente tome una nueva conciencia de las cosas; pero no prevé la posibilidad siguiente que es la organización, condición para que puedan darse los siguientes procesos de liberación.

Comentario.

La primera observación tiene estrecha relación con las críticas que vienen desde la ciencia social. Es real que en el planteamiento de Freire no existe una "propuesta política clara" en el sentido de definir a los sujetos del cambio o en el de precisar el cómo de la acción política. Esto no lo ofrece el planteamiento de Freire.

Aunque desde 1970, como parte de la evolución de su pensamiento, Freire ha venido sosteniendo la necesidad de la organización como elemento indispensable para que realmente pueda hablarse de "conciencia-liberación", el método como tal no incluye de manera orgánica esta realidad; es algo que se ve como necesario, pero la propuesta metodológica no ha logrado integrarlo como elemento, desde dentro del propio método.

Las críticas en este sentido apuntan a un límite del planteamiento de Freire para quienes pretenden incidir en procesos más avanzados de cambio social.

6. *La Práctica de los Grupos que Usan la Metodología de Paulo Freire.*

En el intento de identificar la práctica de los grupos que utilizan la metodología de Paulo Freire hemos encontrado tres grandes sectores:

a) El sector "testimonial".

Existe una cantidad significativa de grupos que, inspirados por los planteamientos y la metodología de Freire, realizan, algunos ya

desde años, una práctica que podría ser calificada de "ejemplar" o "testimonial".

Elemento fundamental para estos grupos es la "inserción" del agente externo en la comunidad.

El método es utilizado para que el pueblo exprese "su sabiduría" y "sus conocimientos".

En la práctica social y política "hay que seguir el paso del pueblo". La acción de lo que podría considerarse una "vanguardia" que induzca procesos o conduzca la acción organizativa, es inaceptable.

Algún crítico brasileño ha calificado la experiencia de estos grupos como muy cercana a los populistas rusos del siglo XIX cuya consigna fundamental era "dejar todo e ir al pueblo", pero no más, de ahí su carácter de "testimonial".

b) El sector "formalista"

Existen grupos, pero sobre todo instituciones, la más de las veces organismos internacionales o de carácter gubernamental, que utilizan en sus discursos y escritos explícitamente los planteamientos de Freire para avalar o dar razón de su acción, aunque en la práctica ésta no tenga nada que ver con el método de Freire. En la realidad se siguen haciendo las mismas cosas, pero ahora con otros nombres, de ahí su carácter de "formalista".

c) El sector "radical"

En este sector hemos podido constatar la existencia de tres grupos:

– Los radicalizados teóricamente.

· Hay grupos que con diverso tipo de variantes en la metodología de Freire, iniciaron una práctica educativo-promocional, y en el transcurso de la misma fueron radicalizándose, pero sólo teórica y verbalmente.

A la radicalización de su teoría no ha seguido la de su acción, y su práctica sigue siendo la misma, o incluso se ha abandonado toda práctica. Hay entonces, un proceso creciente de distanciamiento entre la teoría verbalizada y la práctica realizada, y una tendencia a dedicarse al rollo. Este efecto se ha observado en algunos grupos.

– Los radicalizados que abandonan la práctica educativa.

Existen, sobre todo, individuos que habiendo comenzado una práctica educativo-promocional en base a los planteamientos de Freire viven un proceso de radicalización, y a la constatación de los límites del método y sus planteamientos en torno a los problemas organizativos, lo abandonan para trabajar ya directamente desde la sola acción organizativa.

La sola acción organizativa, sin el proceso de conciencia, para lo cual el método de Freire puede sin duda ayudar, resulta en sí misma limitante de las posibilidades de las gentes, y no va más allá de las prácticas tradicionales de carácter político fundadas en el manejo y manipulación de los sujetos.

– Los radicalizados que continúan en la práctica educativa.

Existen finalmente grupos que con diversas variantes a la metodología de Freire iniciaron una práctica educativo-promocional y en el desarrollo de la misma, fueron radicalizándose y constatando los límites del método en torno a los procesos organizativos y de cambio social. Sin embargo, se dieron cuenta de que no podían abandonar totalmente la formación de la conciencia y la criticidad y, en general, la educación de sus miembros.

Estos grupos, tal vez los menos, han continuado su práctica tomando algunos de los elementos y planteamientos metodológicos de Freire, pero ya enriqueciéndolos con nuevos elementos, sobre todo en lo que toca a los procesos organizativos que buscan el cambio social de manera directa.

En este sentido, el aporte permanente de Freire es su énfasis en la dialogicidad y en la participación, y las muestras operativas que para este propósito nos ofrece.

7. *La Posibilidad y el Futuro de la Metodología de Paulo Freire*

a) Su aporte

El planteamiento general de Freire, teniendo en cuenta los límites que se han expresado en la práctica, sigue siendo sugerente. Es indudablemente un buen punto de partida para desatar procesos educativos en el sector de los adultos.

Es también un punto de partida para la formación y motivación de los promotores implicados en las nuevas prácticas de educación y promoción de adultos.

El conjunto de las ideas de carácter general y metodológico, más allá del solo método de alfabetización, que en sí mismo es válido, constituyen también elementos valiosos, sugerentes y dinamizadores en una nueva educación de adultos.

La práctica de estos años demuestra que en términos de procesos de organización y cambio, la metodología tiene severos límites, que podrían ser superados con la integración de otros elementos metodológicos, pero que el método no da. El proceso de "hombres liberándose" está más allá de Freire.

Por tanto, la sola aplicación de la metodología Freiriana no conducirá a los resultados que ella misma se propone, aunque resulta un elemento metodológico importante, si está en relación con otros procesos metodológicos más efectivamente relacionados con el desarrollo social, la organización y el cambio.

b) Su futuro

En la práctica y viviendo al particular de la lecto-escritura, la implementación del método de Freire, tal cual es, y conviene subrayar: tal cual es, pareciera tener muchas posibilidades de desarrollo y éxito cuando es el Estado quien asume su ejecución.

Así lo demuestra la experiencia brasileña de 1964 y todas las posteriores experimentaciones del mismo, aunque sea cuando se ha aplicado sólo en parte, como sucedió en Nicaragua.

Pero lo anterior no se debe, como pudiera pensarse en un primer momento, a que su implementación haya estado a cargo de gobiernos interesados en un cambio radical de la estructura social, que pretenden por sí la "revolución cultural": el gobierno brasileño no era de este tipo. Se debe a su afinidad con una visión colectiva nacional y a las mismas características del método, que no apuntan en principio sino a la modernidad democrática.

El método como tal, es eso, un método de carácter pedagógico para adultos en sí mismo interesante, sugerente, dinamizador, válido y técnicamente muy eficiente.

Si se respeta su aplicación, tal cual, sin distorciones ni manipulaciones, el método generará en los adultos un nuevo grado de conciencia, una nueva manera de ver la vida que en cuanto nueva, en cuanto modernidad, aunque esto podrá traer problemas, serán los problemas propios de la modernidad; pero no de otra índole. El método por supuesto, da para más que eso, pero sólo cuando el mismo Estado, por ser revolucionario, o el educador popular interesado en un verdadero cambio se lo propogan, y sólo que complementen las limitaciones indicadas con otras instancias que también busquen cambios radicales.

La aplicación de la metodología durante la Campaña de Alfabetización en Nicaragua, en la medida que se aplicó y sólo para poner un ejemplo, no es la que organizó a la población en torno al Frente Sandinista: esto se había dado ya de otra manera y se sigue dando en la Nicaragua de hoy a través de otras instancias como son los Comités de Defensa Sandinista y las Milicias Populares.

El método como tal, según ya apuntamos, es inefectivo cuando quiere ser usado como método de organización y cambio revolucionario. De ahí sus límites para los grupos de individuos que lo pretenden utilizar como única instancia para tal cosa. Meta: La educación tiene su propio límite.

El resultado de su aplicación en Brasil, Nicaragua, aún Guinea Bissau, solamente fue instrumentar al adulto, darle mayores posibili-

dades de expresión, de conciencia, que en sí mismas pudieran ser consideradas como "subversivas" o "peligrosas", pero que en realidad lo son en la medida en que la educación, la expresión, la conciencia, pueden ser "subversivas" o "peligrosas" en cualquier país y sociedad.

En conclusión, el gran impacto del método, como método pedagógico de educación de adultos, sólo es posible en la medida en que el método se aplica en vastos sectores de la población. Pero esto sólo se dará, y sólo tendrá cierto carácter de "acción cultural", en la medida en que un estado de carácter progresista-liberal, no revolucionario, lo asuma porque él es el único, por sus recursos, que lo puede aplicar en proporciones en que la acción del método puede resultar significativa.

Por otra parte, el método como "revolución cultural", sólo será efectivo en un Estado que pretenda como proyecto la revolución, el cambio radical de las estructuras; pero su relevancia, también en este caso, estará determinada por la decisión que de su implementación haga el Estado.

El método, en los países donde no existe un proceso revolucionario ya triunfante, podrá sin embargo potenciar los esfuerzos de cambio en algún grado, como instrumento de la "acción cultural". Esto será en la medida que los grupos de carácter educativo, promocional y político lo asuman como un método pedagógico, siempre enriquecido con otras metodolgías, no Freire solo, a la manera de la aplicación que del método hacen los grupos que hemos caracterizado "radicalizados, que continúan en la práctica educativa".

Más allá de la lecto-escritura, los métodos y las ideas de Freire pueden dar una gran riqueza a los trabajos de educación popular. El alcance que pueda tener su utilización dependerá de quienes lo utilicen. Pero del análisis de cosas como la Investigación Participativa, los Círculos de Cultura, la elaboración participativa de planes curriculares, y del examen de la orientación dialógica y concientizante de todos ellos, se desprende su capacidad de apoyo claro a diversas etapas de transformación social. Queda entendido, sin embargo, que se trata de eso: de apoyos valiosos, que por otra parte tampoco podrán ser *motores* de esa transformación. Diremos algo más sobre este punto en el apartado cuarto.

El Manejo de los Métodos de Freire.

Freire nos ofrece tres ejemplos concretos, muy acabados y precisos, del uso de su metodología y por ende la aplicación de sus ideas: el método de alfabetización, los "círculos de cultura", y un sistema más general para elaborar programas educativos. Al contrario de lo que sucede con éstas, y de la cierta dificultad que presenta al desempeñarlas y ordenarlas, la explicitación de su método en aquellos tres casos, es bastante sitemática y clara.

a) La alfabetización.

Al final de "La educación como práctica de la libertad", Freire explica con detalle su método de alfabetización. Nada puede sustituir a la lectura atenta de ese texto: está en el último capítulo de la obra mencionada. Tampoco se requiere nada más, si el texto dicho se comprende bien, para aprender a alfabetizar estilo Freire. Existen estudios y manuales que pretenden explicarlo y detallarlo aún más. Pueden usarse éstos, aunque siempre es mejor enterarse directamente de lo que Freire dice.

La exposición de Feire tiene, sin embargo, dos defectos: intercala una serie de ejemplos referentes ya no a la alfabetización, sino a "círculos de cultura". Esta otra aplicación de la metodología de Freire a unos "círculos de cultura" (que pretende suscitar la conciencia de la cultura), son un buen ejemplo de la aplicación de la *misma* metodología a otra situación y los trataremos más adelante. Pero dentro de la exposición del método alfabetizador pueden ser un estorbo. Ilustran un defecto general en Freire; no sabe construir sus libros; deja que su creatividad lo ahogue.

Lo recomendable es pasar por alto lo referente a "círculos de cultura", y centrarse en la alfabetización solamente.

El segundo defecto de esa exposición es semejante al primero.

Freire intercala comentarios y apologías respecto al método que pueden confundir la lectura, aunque fácilmente pueden detectarse, y dejarlas en la penumbra, para que no estorben la comprensión fluida del método.

b) Los círculos de cultura.

Los "círculos de cultura" están encaminados en un primer momento a que el pueblo acepte su participación en el proceso de hacer cultura, y se apropie conscientemente de ésta. En realidad sirven como modelo para grupos de reflexión: una reflexión que puede versar sobre innumerables temas.

La mejor especificación de cómo ponerlos en práctica se encuentra en el sitio mencionado ya de "La educación como práctica de la libertad". Siguiendo los grabados que ahí se presentan, y el comentario que se les adjunta, supuesto que uno conoce las orientaciones de Freire, es muy fácil captar la forma de operar un círculo de cultura.

c) La elaboración participativa de programas educativos.

En el capítulo tercero de "La pedagogía del oprimido", Freire expone también con detalle y precisión la manera de proceder para elaborar y poner en práctica programas educativos populares. El procedimiento es aplicable a círculos de cultura o bien a programas más complejos. El método contiene todos los elementos fundamentales de la "investigación participativa".

Si se domina el método de alfabetización, será fácil comprender los resortes básicos de este otro método, derivado de la misma metodología. En cualquier caso es nuevamente sustituible la lectura del texto mismo: está en la parte final del capítulo tercero de "La pedagogía del oprimido".

Cualquier utilización de estos dos métodos, supone de nuestra parte no una copia mecánica, sino una "recreación" de los mismos. Por lo demás, si uno tiene las ideas claras respecto a lo que en la concepción Freiriana se pretende, uno podrá crear diferentes versiones de lo que podemos llamar "procesos Freirianos", aplicados a otras muchas circunstancias que Freire no trabajó. Sin embargo, no será poca la ayuda que para este propósito nos dé el conocer en detalle esas dos instancias especialmente claras que Freire mismo nos propone: la alfabetización y la elaboración de un programa educativo popular.

8 ~

Es, sin embargo, fácil "disecar" el método: dejarle su apariencia tal, después de haberle extraído toda su sustancia. Esto puede suceder por decidida mala voluntad: hay quien utiliza una apariencia de método Freiriano y tal vez su discurso, con la pretensión de parecer avanzado o revolucionario pero sin permitir que las ideas genuinas de Freire tengan efectiva operatividad. También puede suceder por desconocimiento: en este sentido recomendaríamos que nadie use el método de Freire sin haber leído al menos una de sus obras fundamentales. Recomendamos "La pedagogía del oprimido", y si es posible, además, "La educación como práctica de la libertad".

Atenerse sólo a una explicación acerca de lo que Freire dice y pretende, es arriesgarse siempre a aquéllo de que cualquier traductor es un traidor. Sin embargo, dado lo difícil que el mismo Freire se hace con el tipo de discurso y vocabulario que emplea, resulta casi cruel recomendar su lectura en ciertos medios. En este caso será un sustituto aceptable que alguien que sí pueda manejar directamente a Freire, lo traduzca o lo glose para sus compañeros.

Qué aporta Paulo Freire a los educadores.

Con los matices y limitaciones que ya hemos expresado, Freire ofrece sin duda importantes elementos a la tarea de los educadores de hoy día. A riesgo de repetir un poco lo ya dicho al final del capítulo II, queremos poner en síntesis y destacar algunas ideas al respecto.

a) Los educadores populares.

Los educadores dedicados a la práctica de la educación popular tienen en los aportes de Freire una veta muy rica. Si es cierto que la conciencia crítica y la capacidad de participar y autoafirmarse no son suficientes para avanzar en la realización de un cambio social, también es cierto que estos elementos forman parte importante de un proceso de transformación. Un proceso de lucha y de cambio que no contempla estos elementos, además de mermar sus

propias potencialidades, no conducirá a una sociedad libre y democrática, o lo hará mucho más difícil. Un concepto integral del proceso de transformación pide ir construyendo este tipo de condiciones subjetivas, junto con las demás condiciones de transformación.

Pero no sólo eso. Para las indispensables tareas de educación y cultura, Freire ofrece un método muy claro y definido, aplicable además a múltiples situaciones.

Una falla común en los grupos que promueven esfuerzos de cambio y que se asuman a las luchas populares, es la ausencia de oportunos apoyos educativos y culturales que vayan más allá de las luchas inmediatas. A esto se une muy frecuentemente la falta de métodos adecuados y consistentes para implementar esos apoyos.

Freire, al mismo tiempo que nos llama la atención sobre la importancia de las tareas culturales como parte del proceso de cambio, nos ofrece maneras muy concretas y efectivas de atender a *algunas* de esas tareas. Ignorar esas posibilidades, y las necesidades a las que responden, es un error.

b) Los educadores que están dentro del sistema

Es cierto que Freire afirma claramente que los sistemas enraizados en la sociedad establecida son incapaces de generar una acción cultural transformadora. Además, Freire nunca se ocupó de niños o adolescentes. Sin embargo, un educador o un grupo de educadores progresistas, generalmente pueden hallar algunos espacios para mejorar el sentido de su educación.

Para este caso, Freire tiene también importantes aportes: nos llama la atención sobre esos elementos fundamentales que son la participación en el propio aprendizaje, la iniciativa, el desentrañar activamente los problemas. No solamente porque ellos son generadores de un aprendizaje más efectivo y real, sino porque actúan como constructores de un sujeto pensante, crítico y participativo.

Con ello, Freire nos ofrece una perspectiva también para orientar nuestra propia pedagogía, aún dentro de las limitaciones de los sistemas establecidos. Aunque no podamos transformar esos

sistemas, podemos ofrecer a grupos concretos de alumnos, en alguna medida, una educación más progresista, generadora de otros avances en su futuro.

También es posible que, aunque no en su plenitud, la metodología general de Freire y aún sus métodos particulares, nos ofrezcan sugerencias concretas para nuestra práctica educativa.

Aunque sean sólo adaptaciones, si brotan de una captación inteligente de lo que Freire propone, y se realizan con convicción, pueden ser muy eficaces en promover una conciencia más avanzada, y una mayor capacidad de análisis, de crítica y de autogestión.

Será así especialmente si el mismo educador consigue que los alumnos se percaten de las limitaciones de su situación, y adquieran la sagacidad necesaria para no poner en riesgo los avances que el educador pone a su disposición.

En cualquier caso, la línea de Freire, debidamente desmitificada, siempre podrá servir de inspiración a la práctica de cualquier educador que coincida en preocuparse por crear condiciones subjetivas adecuadas para una transformación y para una mejor organización social.

BIBLIOGRAFIA

Para finalizar, y para ayuda de aquél que tenga la paciencia para soportar numerosas repeticiones, retorcidas elucubraciones, ponemos una lista de las principales publicaciones de Freire. Las dos ya mencionadas y las "Cartas a Guinea-Bissau" son, a nuestro juicio, las más importantes. En todo caso, para el que quiera conocer a Freire a fondo, sí será necesario el recorrer su obra.

1. Principales libros y artículos de Paulo Freire:

. *La educación como práctica de la libertad.* Siglo XXI Editores, México, 1976*.

. *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI Editores, México.

. *Cartas a Guinea-Bissau.* Siglo XXI Editores, México, 1977.

. *Concientización.* Asociación de publicaciones educativas, Bogotá, 1972.

. *Cultural Action: a Dialectic analysis.* CIDOC, Cuernavaca, 1970.

. *Sobre la acción cultural.* ICIRA, Santiago de Chile, 1972.

. *La Conscientisation: Critique et nouvelles perspectives.* INODEP (Documento No. 4-5), París, 1975.

. *Action cultural for freedom.* Harvad Educational Review, Monograph Series, No. 1, Cambridge, Massachusetts, 1970.

2. Bibliografía elemental sobre Freire:

Para un estudio a nivel medio sobre Freire, incluyendo sus aspectos biográficos, recomendaríamos las siguientes lecturas, junto con una selección de las dos o tres obras que más interesan al lector dentro de la bibliografía de Assman:

BARREIRO, Julio. *Educación y concientización.* En: La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Edit., México, 1971. (pp. 9-11).

ASSMAN, Hugo. *Bibliografía de y sobre Paulo Freire.* En: Pedagogía del oprimido, Tierra Nueva, Uruguay, 1970, p. 247.

JUREZ, César y HERNANDEZ, Pico. *Paulo Freire y la Educación.* Revista

---

* Todas las fechas corresponden a la edición que tuvimos a mano. No a la fecha original de publicación.

ECA, Agosto-Septiembre 1971. Universidad Centroamericana. José Simón Cañas, El Salvador, pp. 498-501.

ENRIQUEZ, Alberto. *En diálogo con una filosofía de la educación*. Tesis para obtener la licenciatura filosófica en el Instituto Libre de Filosofía, México, D.F., 1972. pp. 17-23.

MARQUEZ DE MELO, José. *El exilio de Paulo Freire* . En: Chasqui (Revista Latinoamericana de Comunicación), enero-marzo, Quito, 1982. pp. 7-12.

II. ASPECTOS PARTICULARES

Introducción

La sección anterior ofreció una perspectiva histórica de la EA. En ésta se pretende introducir a algunos de sus aspectos particulares.

En el Proyecto Principal de Educación de la UNESCO, adoptado unánimemente por todos los Estados miembros de América Latina y el Caribe, se menciona como uno de los tres objetivos específicos "eliminar el analfabetismo antes de fin de siglo, y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos"; asimismo, se señala como población prioritaria "a los adultos analfabetos, a aquellas poblaciones del medio rural desfavorecidas por los factores condicionantes geográficos, sociales, culturales y económicos; a las poblaciones indígenas (Recomendación de la Reunión de Quito sobre el Proyecto Principal de Educación No. 13). Es conveniente, por tanto, reflexionar sobre los problemas y el futuro previsible de la EA entre estas poblaciones prioritarias.

El primer artículo de esta sección (UNESCO) presenta un panorama mundial del estado actual del analfabetismo y se comentan las cuestiones fundamentales relacionadas con su eliminación. Complementa este artículo un segundo texto que resume las estrategias seguidas en la región en esta materia (Nagel y Rodríguez).

Además de los analfabetas, los campesinos son un grupo de población prioritario para la EA; de hecho, la gran mayoría de los programas de educación y promoción se centran en el medio rural. El texto que se presenta (Schmelkes) proporciona un análisis de la relación que existe entre educación y productividad en el medio campesino.

Finalmente, la especificidad de los indígenas –sin duda el grupo poblacional más postergado en los países en que han sobrevivido– requiere una consideración especial; de las orientaciones específicas

95

de la educación indígena, en función de su cultura y lenguaje, trata el último artículo de esta sección (King).

Existen otros muchos grupos de adultos cuya educación reclama orientaciones especiales: las mujeres, los jóvenes, los pobladores de áreas suburbanas, los trabajadores industriales, los migrantes, etc. Las limitaciones de esta obra no permiten ofrecer lecturas sobre cada uno de ellos. Se dispone ya, afortunadamente, de un número creciente de lecturas sobre los problemas de la EA en esas poblaciones particulares.

96

Qué es la alfabetización *

UNESCO

Este texto de la UNESCO presenta, de manera clara y concisa, las principales cuestiones relativas a la alfabetización.

Después de delinear el panorama del analfabetismo en el mundo, examina las preguntas siguientes: ¿Por qué alfabetizar? ¿De qué factores depende el éxito de la alfabetización? ¿Cómo alfabetizar? ¿Con qué medios? ¿Con qué tipo de alfabetizadores y materiales? ¿Cómo enfocar la post-alfabetización?; y termina explorando el horizonte posible para fines de esta década y precisando cuál debe ser el papel de la UNESCO en los programas de alfabetización.

A lo largo del trabajo se apuntan enfoques y sugerencias muy valiosos, fruto de la experiencia internacional, que merecen ser reflexionados y discutidos.

A pesar de los constantes progresos, la lucha contra el analfabetismo avanza a pasos más lentos que la expansión demográfica. A escala mundial, el número absoluto de analfabetos no deja de crecer, aún cuando su porcentaje, en relación con la población, disminuya constantemente.

En el mundo, 824 millones de personas, de 15 años en adelante, eran analfabetas en 1980. En 1970, la cifra era de 760 millones, y podrían ser más de 900 millones cuando se inicie el siglo XXI[1]. Pero entretanto, de mantenerse las tendencias actuales, la tasa de alfabetización de adultos en el mundo, que decreció de 32.9% en 1970 a 28.6% en 1980, se habrá reducido a 25% en 1990. Según las estimaciones de la Oficina de Estadísticas de la UNESCO, en 1980 más de la mitad de la población de 15 años en adelante era analfabeta, en 51 países por lo menos: 34 en Africa,

---

* Informe presentado por la UNESCO con motivo del Día Mundial de la Alfabetización, 8 de septiembre de 1983.

(Traductora del presente artículo: Esther Herrera Zendejas).

97

seis en el Cercano y Medio Oriente, diez en Asia y Oceanía y uno en América Central y el Caribe. Un 40.3% de la población total del Tercer Mundo puede ser considerada como analfabeta (1980). Esta tasa alcanza 72.8%, si sólo se consideran los países menos avanzados[1].

Una definición

El concepto de analfabetismo es muy relativo, por lo que las cifras pueden variar de manera considerable, según los criterios adoptados. En el siglo XIX, en los países europeos, a menudo se aceptaba que la capacidad de escribir el propio nombre representaba un criterio suficiente de alfabetización. En ciertos países, se considera como analfabeto a aquél que no sabe leer... las letras del alfabeto. En otros se hace referencia al número de años de escolaridad (entre 5 y 9 años). Algunas veces, por el contrario, se clasifica como analfabeto a quien no puede llenar un cuestionario complejo o es incapaz de asimilar instrucciones de cierto carácter técnico. Entre estos extremos, existen múltiples variantes de criterios.

Sin embargo, la necesidad de convenir en una definición exacta no proviene de una simple diferencia entre palabras: permite delimitar la extensión precisa de las carencias que se quieren combatir y, en consecuencia, la extensión, es decir, las orientaciones de la acción que se ha de emprender. Por otro lado, la constante evolución de los conocimientos que se han juzgado necesarios para considerar a alguien alfabetizado conduce a una permanente reactualización de las definiciones.

En 1958, la Conferencia General de la UNESCO recomendaba, con el afán de normalizar las estadísticas de la educación, la definición siguiente de analfabeto: una persona "incapaz de leer y escribir una exposición simple y breve de hechos relacionados con su vida cotidiana, aún cuando la entienda"[2].

1.- Estimaciones y Proyecciones del Analfabetismo, Oficina de Estadísticas de la UNESCO, Evaluación de 1982. Todos los datos que siguen provienen de esta fuente, excepto cuando se menciona otra.

2.- *Actas de la Conferencia General*, décima sesión, París, 1958, Resoluciones, p. 97.

99

En 1978, la Conferencia General de la Organización completó esta definición adoptando una recomendación revisada que consideraba como "funcionalmente analfabeta a cualquier persona incapaz de ejercer todas las actividades para las cuales la alfabetización es necesaria en interés del buen funcionamiento de su grupo y su comunidad; alfabetización que le permita leer, escribir y calcular con el fin de lograr su propio desarrollo y el de su comunidad"[3].

Pero si los datos siguientes pudieran variar en función de la definición elegida para establecerlos, no por ello se atenuarían las situaciones que revelan y la gravedad del mal que demuestran.

El analfabetismo por continentes.

La situación difiere considerablemente según el continente, el nivel socioeconómico, el sexo, etcétera.

El analfabeto "tipo", si existiese como tal para definirlo, sería una mujer adulta, habitante del campo, en Africa o en Asia, en una nación con ingreso anual inferior a 700 dólares por habitante.

En 1980, alrededor de las tres cuartas partes de los analfabetos adultos del mundo pertenecían a Asia: 604 millones, es decir, 37.4% de la población adulta de la región. La importancia de las cifras absolutas evidentemente está ligada con la magnitud de la población: sólo la India, con 236 millones de analfabetos, abarcaba más de la tercera parte del total mundial, mientras que Pakistan tenía 34 millones, Indonesia 29, Bangladesh 32.6 millones. Las tasas más elevadas se encontraban en Nepal (79.9%), así como en Afganistán (84.2%).

También debe hacerse notar que en los países industrializados, el analfabetismo, aunque bajo, no se ha erradicado: 2.5% en promedio (1980). Generalmente la gravedad del problema está ligada con el nivel de vida de esos países.

3.- *Actas de la Conferencia General*, vigésima sesión, París, 1978, Vol. 1, Resoluciones, Anexo I, p. 19.

99

En Europa, una línea muy clara separa a un grupo de países, en su mayor parte situados en la cuenca del Mediterráneo, del resto de ese continente. Europa del Sur tenía (1980) una tasa promedio de analfabetismo de 8.1% con variaciones que iban de 4.6% en Italia, a 19.7% en Portugal (24% en el caso de las mujeres). Más grave aún es el fenómeno de desalfabetización de aquéllos que, después de una enseñanza cualitativa y/o cuantitativa insuficiente, han perdido, de manera total o parcial, su escolaridad. Desde el punto de vista de analfabetismo funcional, las cifras alcanzadas son elevadas: de 18 a 23 millones en Estados Unidos (Louis Harris Poll, 1971 y Universidad de Texas, 1976); de 10 a 15 millones en la Comunidad Europea (CEE, 1981); 2 millones en el Reino Unido (BAS, 1974); etcétera.

A juzgar por los porcentajes, que reflejan mejor la gravedad del fenómeno, Africa es la más desfavorecida: de las 26 naciones que en el mundo tienen una tasa de analfabetismo superior a 70%, 16 son africanas y 12 de ellas están situadas en Africa Occidental. La tasa de analfabetismo es superior al 80% en Guinea Bissau, en Alto Volta y en Malí, y al 90% en Niger y en Somalia. Africa tiene 156 millones de analfabetos, es decir, 60% de la población adulta (1980).

En 1980, los analfabetos sumaban más de 26.7 millones en Nigeria, es decir, 66% de la población; y cerca de 15 millones en Egipto (58.1%). La situación en Magreb era igualmente difícil: 70.7% de la población adulta en Marruecos, 58.5% en Argelia, 52.5% en Túnez.

En los países del mundo árabe se verifica igualmente el analfabetismo, que a menudo se relaciona con una elevada tasa de analfabetismo femenino. Así, en 1980, Siria contaba con 46.3% de iletrados, pero la cifra alcanzaba 65% entre las mujeres; e Irán, a pesar de importantes esfuerzos, tenía 57.2% de muejeres analfabetas. Por el contrario, Líbano está alfabetizado casi en 73%. Las tasas de analfabetosmo más elevadas son las de Omán (76%), Arabia Saudita (75.4%), los Emiratos Arabes Unidos (72.5%) y la República Arabe del Yemen (91.4%).

En América Latina, el número de analfabetos es de 44 millones –20% de la población adulta–, de los cuales 18 millones pertenecen

100

a Brasil (25.6% en 1980). En general, la gravedad de la situación es mayor en América Central y el Caribe, que en los países más meridionales.

Por sexo

La diferencia por sexo es también muy clara. En los países en desarrollo, de cada dos mujeres una es iletrada, mientras que entre los hombres la relación es de uno a tres. Los progresos de la alfabetización en el mundo no impiden que esta proporción crezca; las mujeres representan actualmente 60% del total de los analfabetos contra 58% en 1970. Esta situación cultural puede estar directamente ligada a la condición femenina en general.

En Africa, por ejemplo, 70.8% de las mujeres son analfabetas (1980). En once países (7 africanos) el analfabetismo femenino rebasa el 90%. Ni Europa (comprendida la URSS) se salva: 3.6% para las mujeres, 1.9% para los hombres. Sin embargo, hay excepciones: en Jamaica, 7% (contra 9.6% para los hombres) y, en Lesotho, 18.6% (contra 42.1% para los hombres).

Por grupos socioeconómicos

El analfabetismo también varía en razón de los medios socioeconómicos. Las situaciones más graves se localizan en las zonas rurales, entre las comunidades aisladas y en las zonas marginales de las grandes ciudades.

En este caso, sin poder separar la causa del efecto, los grupos mayormente afectados son aquéllos que permanecen al margen del proceso de producción industrial y que disponen de menores ingresos. Esta posición desfavorecida de los analfabetos sobre el plano socioeconómico se localiza también en el campo, entre los trabajadores migrantes y sus familias y entre los refugiados.

En 1980, la cifra de analfabetos en el mundo era de 824 millones, pero también había 800 millones de personas viviendo en un estado de pobreza absoluta (según el Banco Mundial) o alrededor

de 1.100 millones de pobres (según la Oficina Internacional del Trabajo), 430 millones gravemente subalimentados, 1000 millones con problemas de vivienda y 1.300 millones sin acceso al agua potable...[4] 622 dólares del PNB por habitante en el conjunto de los países con una tasa de alfabetización inferior a 34%; 2,590 dólares para aquéllos cuya tasa de alfabetización supera el 66%[5]. Sin embargo, hay excepciones: en Sri Lanka, a pesar de un PNB bajo por habitante, la población está muy alfabetizada (81.7%, en 1980); por el contrario, el PNB particularmente elevado de Arabia Saudita (7.370 dólares) no impide una tasa alta de analfabetismo (75.4%, en 1980). No obstante, con raras excepciones, analfabetismo y pobreza van de la mano, en una dialéctica que hace de cada uno de ellos, ora la causa, ora el efecto. Así, el analfabetismo aparece como un hecho revelador, estrechamente ligado a un cierto número de factores que se influyen mutuamente: escasez o falta de ingresos, insuficiencia cualitativa y cuantitativa de la escolaridad anterior, habitat insalubre, salud precaria, etcétera.

Analfabetismo y ausencia de escolaridad

Consecuencia directa de las dificultades económicas que azotan a los países en desarrollo y que disminuyen los recursos disponibles para la educación, el analfabetismo se alimenta de la insuficiencia de la escolaridad primaria; 121 millones de niños de 6 a 11 años sin escolaridad en el mundo, de los cuales 114 pertenecen a los países del Tercer Mundo, se alistan para engrosar las filas de los analfabetos adultos. Pero además estas cifras ocultan, sin duda, parte de la realidad, ya que el camino es largo entre la inscripción escolar y las posibilidades de éxito en la educación.

Alfabetizar: ¿por qué?

A medida que ha habido progresos y, por consiguiente, teniendo en cuenta nuevos obstáculos por vencer, tanto las finalidades como

---

4.- *Segundo plan a mediano plazo*, (1984-1989), 4xC/4 aprobado párrafo 20, p. 25.

5.- E.A. Fisher, "El analfabetismo en su contexto" en *Perspectivas*.

las modalidades de la lucha contra el analfabetismo no han dejado de evolucionar.

Hacia una alfabetización funcional ligada al desarrollo

El Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Eliminación del Analfabetismo reunido en Teherán en 1965, marcó un cambio decisivo en los conceptos de *alfabetización funcional* definida como "ligada a un programa de formación profesional que permitiera el crecimiento rápido de la productividad de los individuos al mismo tiempo que constituyera una "fuente de desarrollo cultural y espiritual"[6].

Es incuestionable que el analfabetismo contribuye al decrecimiento de la productividad. La mayor parte de las herramientas de producción modernas no pueden ser maniobradas por obreros o técnicos iletrados. Aún en el caso de los tipos de producción tradicionales, empezando por la cultura, el analfabetismo frena la innovación especializada y el crecimiento de los rendimientos.

Esta correlación entre alfabetización y producción aparece a principios de los años sesenta, tanto más importante cuanto que muchas decenas de países acababan de lograr su independencia manifestando claramente su voluntad por combatir el "subdesarrollo". En consecuencia, el analfabetismo fue percibido poco a poco como una cortapisa mayor para el "desarrollo", contemplado bajo un plano más que nada económico.

La noción que desde entonces domina la lucha contra el analfabetismo es la de la "funcionalidad". El Congreso de Teherán precisó también que la enseñanza de la lecto-escritura debe, ante todo, concebirse con miras a "preparar al hombre para desempeñar una función social, cívica y económica"[7].

La alfabetización no es un fin en sí misma. Para nada sirve aprender a leer, a escribir o a contar si estos conocimientos funda-

---

6.- Congreso Mundial de Ministros de Educación para la Eliminación del Analfabetismo, Teherán, 8-9 de septiembre de 1965, Informe Final, UNESCO ED/217, p. 37.

7.- Ibid. p. 7.

mentales no encuentran, en un espacio determinado, su aplicación cotidiana, concreta inmediata y benéfica. Así, en los "aprendices" de la reciente campaña de alfabetización en Nicaragua, existía una gran preocupación de orden comercial: los campesinos y obreros agrícolas querían aprender a contar sobre todo para dejar de ser engañados en el peso o en los precios por los capataces o los intermediarios.

En esta perspectiva, la UNESCO promovió el Programa Experimental Mundial de Alfabetización (PEMA), mismo que, de 1966 a 1973, abarcó una veintena de países; su objetivo era "ensayar y aportar pruebas de las ventajas que ofrece la alfabetización desde el punto de vista económico y social"[8].

Pero el balance comparativo de este programa permitió cambiar nuevamente la concepción prevaleciente en la materia: En él se demostró que no conviene sustituir la alfabetización rudimentaria (desarrollada según un modelo "humanista") para poner fin a lo que parecía esencialmente una privación de un derecho fundamental del hombre, por una alfabetización "técnica" que pone el acento sólo en la adquisición de competencias profesionales limitadas a un sector determinado. En consecuencia, "una lección capital del PEMA parece ser la necesidad de evitar la idea del trabajo de alfabetización como una labor exclusivamente técnica a problemas que son técnicos sólo en parte. Las soluciones adoptadas en materia de desarrollo y alfabetización deben ser amplias y multidimensionales, concediéndole importancia tanto al cambio social, cultural y político como al crecimiento económico"[9].

Un verdadero desarrollo exige movilidad, es decir, capacidad global y apertura cultural por parte de sus promotores, desaprobando toda visión estrecha de la alfabetización. Esta tendencia se afirma tanto más cuanto que la ciencia ocupa en lo sucesivo un papel predominante en la producción mundial, en detrimento de la simple fuerza de trabajo manual. El objetivo es, pues, que los nuevos alfabetizados sean, no sólo participantes activos en la producción

---

8.- *Programa experimental mundial de alfabetización. Evaluación crítica*, Les presses de la UNESCO, París, 1976, p. 9.

9.- *Ibid.* p. 141.

104

material, sino también que se vuelvan sujetos críticos, actores del proceso social en su totalidad. "La alfabetización, más allá del aprendizaje de la lectura y el cálculo, debe contribuir a la liberación y al desarrollo del hombre"[10]. La funcionalidad orientada hacia la producción no debería ser sino uno de los componentes de la alfabetización.

Finalmente, ni el enfoque ni la resolución de todas las cuestiones ligadas con la alfabetización se abordan por separado desde que "la educación permanente" se ha convertido en una noción esencial. Se admite ampliamente que la educación, bajo sus diferentes formas, recibida en todas las edades, debe constituir en lo sucesivo, un proceso global de educación que comienza con la educación inicial y continúa a lo largo de toda la vida. En esta perspectiva, la alfabetización es aprendida como el primer engranaje de la educación permanente.

Los factores del éxito

A partir de la toma de conciencia, en el plano internacional, de la gravedad del problema del analfabetismo, programas y campañas de alfabetización de toda naturaleza e importancia, se han sucedido en todo el mundo. Algunos proyectos fueron aplicados a escala de un pueblo, otros han movilizado a una nación entera. Todo parece haber sido realizado e intentado.

La variedad de estrategias, enfoques y métodos es comparable con la diversidad de resultados obtenidos, que van del éxito casi total al fracaso más rotundo. No es conveniente generalizar o "simplificar excesivamente un problema que, como todos los que se ligan al cambio social, está determinado por un número considerable de factores"[11], ya que "una insuficiencia cuyas causas se logran anali-

---

10.- Simposium Internacional para la alfabetización, Persépolis, 3-8 de Sept.

11.- Alocución del Sr. Amadou Mahtar M'Bow, Director General de la UNESCO, en ocasión de la Décima Primera Jornada Internacional de Alfabetización, París, UNESCO, 8 de septiembre de 1976, DG/76/23, p. 3.

105

zar objetivamente puede manifestarse más rica en enseñanzas para el futuro que un éxito que no se explica"[12].

El análisis de todas estas experiencias, el examen de la historia del desarrollo de los países industrializados, en fin, la experiencia acumulada por miles de educadores enfrentados a las realidades del terreno, permiten desprender cierto número de factores que pueden ser determinantes para el éxito de un programa de alfabetización, sea cual fuere su amplitud.

Los factores políticos

La lucha contra el analfabetismo se considera en la actualidad como una palanca primordial para una toma de conciencia de carácter eminentemente político (en el sentido etimológico del término: que concierne a toda la ciudad). Así, la motivación política en las campañas de alfabetización viene a ser un factor esencial de éxito. La victoria sobre el analfabetismo no puede provenir sino de la voluntad política del país interesado. Es evidente que "siempre que un gobierno ha combatido este problema para abrir la vía a otros cambios sociales, los resultados han sido positivos"[13]. Desgraciadamente, a menudo, las palabras están lejos de los hechos, y sin duda será más justo aquilatar la voluntad política en función de la importancia de los recursos efectivamente destinados a la puesta en práctica de tal o cual programa y de las disposiciones institucionales adoptadas.

Los éxitos más resonantes han sido obtenidos en un período post-revolucionario en la conquista de la independencia, o gracias a profundas conmociones sociales, en suma, en el marco de cambios de las estructuras políticas y económicas. La alfabetización puede ser emprendida con las mayores oportunidades de éxito en una sociedad en movimiento hacia la instauración de una justicia social real.

12.- *Ibid.* p. 4.

13.- *Ibid.* p. 5.

106

La participación de la población

El principio de participación está estrechamente vinculado con el de funcionalidad. Si la alfabetización ha de tomar en cuenta las necesidades y las aspiraciones de los analfabetos, sólo podrá hacerlo prestando oídos a estos últimos, "cada adulto será el sujeto y ya no el objeto de su propia alfabetización".[13]

La participación de los analfabetos es fundamental. Ofrece el mejor medio para asegurar una motivación real de la población interesada. Es necesario que aquéllos a los que se dirige la alfabetización, "en particular las mujeres y las clases más desheredadas sientan la necesidad de participar en las decisiones de la comunidad de la cual son miembros"[14].

La elección de la lengua de alfabetización

Para obtener el consentimiento de la población al programa, la elección de la lengua es muy importante. Cuando se tiene un mosaico de lenguas y se debe elegir una, a menudo no es fácil tomar una decisión, ya que ésta reviste un carácter tanto técnico como político. Nigeria, por ejemplo, cuenta con casi 400 lenguas, Indonesia 800 y la India más de mil.

La alfabetización alcanza más fácilmente el éxito cuando se hace en la lengua materna. Esta elección permite además, desarrollar una identidad cultural y comunitaria, con frecuencia desvalorizada por el colonialismo. Sin embargo, la instrucción de muchas de esas lenguas requiere un trabajo que impone la realización o la actualización de una gramática y una transcripción; a lo que se debe agregar el costo de la fabricación de manuales, abecedarios, etc. Además, las poblaciones interesadas pueden manifestar ciertas reticencias, ya que las lenguas "extranjeras", en general, dan acceso más fácilmente a los empleos urbanos y a las posiciones más codiciadas. En ciertos casos se ha recurrido al bilingüismo en una primera alfabetización en lengua materna, seguida del aprendizaje de la lengua oficial.

14.- *Declaración de Persépolis*, Op. cit. p. 3.

Coordinación

A nivel nacional, la experiencia indica que las condiciones óptimas se reúnen cuando un servicio público único dirige el conjunto de las actividades ligadas con la alfabetización y la educación, pero siempre que, al mismo tiempo, esta coordinación se acompañe de una descentralización efectiva de las unidades de enseñanza. Asimismo, las actividades de alfabetización deberían integrarse siempre en un plan plurianual. La ausencia de planificación conduce a menudo a acciones poco realistas y refuerza la precariedad de los resultados obtenidos.

Existe además un último nivel de intervención: el de la coordinación internacional. Ningún país, nos dice la UNESCO, podrá pretender, por sí solo, resolver sus problemas de educación aunque sea por razones de recursos. La UNESCO estimula, en particular, la descentralización y la creación de coordinaciones regionales o de mecanismos regionales de cooperación horizontal como el Proyecto Mayor de Educación en América Latina y el Caribe, o el Programa Regional de Eliminación del Analfabetismo en Africa.

Por último, la acción de las organizaciones no gubernamentales (ONG) puede contribuir, entre otras cosas, a la movilización de sectores sociales (sindicatos, movimientos feministas, movimientos juveniles y estudiantiles, etc.).

Alfabetizar, ¿cómo?

Campaña de "masas" y "selectividad".

Una de las primeras decisiones a la que se enfrentan los promotores de la alfabetización es la siguiente: lanzar una campaña masiva que llegue, de ser posible, a la totalidad de la población, o hacer programas selectivos en los que las poblaciones a las que están dirigidos sean elegidas en función de criterios específicos (socioeconómicos, geográficos, lingüísticos, etc.).

En Malí, por ejemplo, cuando tuvo lugar la campaña PEMA, se dio prioridad a los sectores que poseían el potencial mayor para

108

el desarrollo económico del país. En la República Unida de Tanzania, un programa lanzado en 1977 se dirigía a un pequeño grupo de agricultores elegidos por otros campesinos, y estaba directamente ligado a la experimentación de innovaciones en los cultivos. En Tailandia, la selectividad se hace por regiones.

En cierta medida, el principio de selectividad puede no parecer democrático, pero a veces es impuesto por las circunstancias, y en ocasiones incluso por el curso de la fase inicial de las campañas de masas. Es así, por ejemplo, como la campaña MOBRAL, lanzada en Brasil a principios de los años setenta, se concentró en su inicio en un grupo entre 15 y 35 años de edad que habitaba las zonas urbanas.

Desde el final de la segunda guerra mundial hemos presenciado una interesante evolución. Después de la primera ola (1945-1961) de campañas masivas, conducidas con más o menos éxito, marcada en especial por el éxito cubano, en los años sesenta y el inicio de los setenta, se vio el desarrollo de un gran número de proyectos selectivos de alfabetización funcional con la asistencia técnica de la UNESCO (PEMA). Además, desde hace unos diez años, las campañas de masas iniciadas desde los últimos años del PEMA, se multiplicaron, Nicaragua y Etiopía son los ejemplos más recientes de campañas de masas con éxito.

Las campañas de masas a menudo han sido opuestas al método selectivo, y el calificativo "intensivo", unido a éste último, ha contribuido a aumentar cierta confusión. En realidad, actualmente se tiende a pensar que estos dos elementos no se contradicen forzosamente y merecen ser concebidos como factores complementarios de una misma estrategia. Además, la aportación de una campaña, es decir, de una intervención específica, sin duda se ve relativizada por la importancia concedida a la noción de educación permanente.

La post-alfabetización

Esta noción es esencial para que una campaña de alfabetización pueda tener efectos duraderos. La instrucción adquirida, si no se utiliza, tiende en efecto, a perderse. Numerosos trabajos han de-

109

mostrado de manera espectacular la fragilidad de una alfabetización "no continuada".

Una investigación efectuada en una región rural de Uruguay reveló que 82% de los adultos que habían seguido cinco o más años de escolaridad, después se habían vuelto iletrados o semi-iletrados. Por otro lado, este mismo proceso es lo que explica ampliamente la tasa de analfabetismo observado en los países desarrollados, donde, sin embargo, la escolaridad es obligatoria.

Es necesario, pues, recurrir a todos los medios que permitan asegurar la continuidad del proceso iniciado. La más de las veces, la post-alfabetización implica la creación de instrumentos de cultura y comunicación que hacen falta. Por ejemplo, en la República Unida de Tanzania, para remediar la insuficiencia de libros publicados en swahili, por otra parte muy alejados de las preocupaciones del campesinado, se organizaron concursos de manuscritos en esta lengua. También se creó una red de bibliotecas rodantes.

Más aún que los libros, la prensa es un apoyo privilegiado de la post-alfabetización. Así, en Malí, la publicación Kibaru, cuyo tiraje es de 18,000 ejemplares, fue creada en 1972, con el fin de dirigirse en particular a los nuevos alfabetizados. En Tanzania, se les consagra una página especial de un gran periódico nacional.

Los cassettes, generalizados en los países árabes y en Irán, los filmes, las diapositivas, las emisiones de radio y televisión, pueden ser otras tantas incitaciones a la comunicación.

En conclusión, al parecer, la post-alfabetización reviste tal importancia que es un factor determinante del éxito de una campaña de alfabetización, y no debe limitarse a la sola designación de lugares e instrumentos de lectura: debe incluir la utilización social de nuevas capacidades adquiridas por el joven letrado en los dominios más diversos de su vida cotidiana, dicho de otra forma, la creación de un medio ambiente "letrado" en la sociedad alfabetizada.

Alfabetizar: ¿con qué medios?

Las técnicas.

La radio y la televisión ocupan un lugar aparte, visto el im-

110

pacto que pueden tener. Son instrumentos indispensables para la sensibilización y la motivación, así como para la formación de los alfabetizadores y la post-alfabetización: sólo 8% de los latinoamericanos tienen acceso a la prensa escrita, por el contrario, más de la mitad de ellos escucha el radio. También pueden usarse como un medio valioso de la misma alfabetización.

Por ejemplo, Radio Colombia llevó a cabo un programa de más de 30 años que llegaba a más de 20,000 grupos de alfabetización.

La radio y la televisión tienen la ventaja de poder dirigirse a los grupos marginados. Por ejemplo, el 60% del auditorio de un curso emitido por la televisión egipcia era de mujeres, a las que de otra manera no se habría podido llegar.

Los satélites de la teledifusión utilizados en la India, donde próximamente se lanzará el segundo aparato de este tipo, pueden contribuir a que se llegue a una multitud de personas, incluidos los sectores marginados. Pero en la utilización de estas técnicas modernas, hay que prevenir los riesgos de desfasamiento debidos a la introducción de técnicas muy avanzadas.

Desde el inicio conviene plantearse las preguntas siguientes: ¿A quién dirigirse? ¿Qué tipo de mensaje puede ser mejor captado? ¿Qué reacción se quiere obtener? ¿De qué recursos dispone? etc. La elección del medio, ante todo será dictada por las consideraciones de infraestructura, de difusión (cobertura de radio, por ejemplo), de costo y de recepción.

¿Qué alfabetizadores?

En la medida en que el carácter funcional de la alfabetización es más marcado, resulta menos operante la enseñanza de tipo clásico. El echar mano de instructores profesionales remite no sólo a los problemas de las competencias técnicas (agrícolas, sanitarias, etc.), sino también a tradiciones pedagógicas.

En numerosos países ha sido eficaz recurrir a los cuadros técnicos o a las personas próximas a las poblaciones que han de alfa-

betizarse en virtud de su cultura y nivel social. También son numerosos los países que han utilizado, de manera más o menos sistemática, los servicios de los miembros de las comunidades mismas. La India, Tanzania, Jamaica (y muchas otras) consideran que los habitantes de los propios lugares a menudo resultan ser mejores alfabetizadores que los instructores. En Madagascar y en Irán fueron llamados los estudiantes para instruir a los iletrados durante el período correspondiente a su servicio militar. En otros lugares, los estudiantes de educación media y media superior se convirtieron en alfabetizadores voluntarios durante sus vacaciones escolares: tal es el caso de Cuba, Nicaragua, Etiopía, Somalia, etc. Incluso en ocasiones, los establecimientos de enseñanza han cerrado con el fin de dar facilidades a los alumnos.

Por último, recurrir al voluntariado permite resolver, en parte, los problemas financieros de una campaña masiva de alfabetización. Sin embargo, presenta inconvenientes, de los cuales, el más evidente es el ausentismo de los alfabetizadores. Una solución intermedia ha consistido en utilizar a los alfabetizadores voluntarios concediéndoles una especie de prima o cualquier otro tipo de estímulos (raciones alimenticias del PAM, por ejemplo, como fue el caso del proyecto de alfabetización de mujeres en el Togo), capaces de asegurar su asiduidad y valorar el servicio prestado. En todos los casos es indispensable una formación adecuada, la cual se manifiesta eficaz cuando se desarrolla en un medio análogo al de los participantes y puede asegurar el aprendizaje rápido del contenido y de los métodos de alfabetización, principalmente a través de seminarios para ponerla en práctica. La post-alfabetización exige un nivel más elevado y una experiencia mayor de los instructores, en suma, una formación más profunda y específica.

El material didáctico

La producción del material educativo para la alfabetización y la post-alfabetización constituye una condición importante en el éxito de los programas de alfabetización funcional. Consideradas las grandes diferencias que existen entre los públicos a los que se dirige, debe ser muy diversificada. La formación de especialistas

112

para la elaboración y producción de ese material: redactores, dibujantes, técnicos de imprenta; su experimentación previa, sus recursos y su distribución, son aspectos importantes, al igual que las respuestas a otras preguntas: ¿Centralización o descentralización de la producción? ¿Venta o distribución gratuita de los manuales?

La función de la UNESCO

El Acta Constitutiva de la UNESCO estipula, en especial, que "la dignidad del hombre exige la educación para todos", los estados firmantes, "resueltos a asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación", asignan en particular a la Organización la función de "realizar gradualmente el ideal de una oportunidad igual de educación para todos, sin distinción de raza, sexo o condición económica y social".

Las organizaciones internacionales son criticadas a veces por "la ineficacia" de sus proyectos o su "torpeza", incluso su "conservadurismo". Pero la lucha de la UNESCO en favor de la alfabetización seguirá siendo, sin duda, uno de los grandes ejemplos de intervención de una organización internacional seguida de buenos resultados.

No es pues fortuito que el nombre de la UNESCO haya estado íntimamente ligado a lo largo de esta exposición, con las diferentes etapas de la alfabetización y con sus experimentaciones.

Ha lanzado programas de formación de alfabetizadores, promovido conferencias y coordinaciones regionales en los diferentes continentes, organizado reuniones de expertos y encuentros intergubernamentales que tienen por objeto aspectos precisos relacionados con la instrucción y que han permitido hacer balances y trazar perspectivas... Se ha esforzado por proporcionar a los Estados consejos y recomendaciones, asistencia financiera y técnica.

La celebración, el 8 de septiembre, de la Jornada Internacional de la Alfabetización permite, año con año, informar, sensibilizar y movilizar a la opinión pública sobre los problemas de la alfabetización: da la ocasión, a los Estados Miembros, de poner en práctica

113

o desarrollar actividades de orden práctico. Por otro lado, esta Jornada ofrece la posibilidad para recompensar los trabajos meritorios en el dominio de la alfabetización, mediante premios internacionales: Premio N. K. Kroupskaia, Premio de la Asociación Internacional de Lectura, Premio S. Noma y Premio Irak de Alfabetización.

Alfabetización: horizonte 89

El Plan a Mediano Plazo de la UNESCO (1984-1989) es muy claro: de aquí a 1989 deben invertirse las tendencias actuales en materia de analfabetismo, es decir, que a pesar del crecimiento demográfico, el número absoluto de analfabetas no debe aumentar, incluso deberá disminuir. Será necesario pues, y de acuerdo con un doble enfoque, acabar con el mal desde su raíz reduciendo de manera considerable el número de niños no escolarizados, sin que cese de aumentar el número de alfabetizados entre los adolescentes y adultos. En consecuencia: "uno de los ejes prioritarios de la acción de la UNESCO deberá ser, en el curso de la próxima década, favorecer el desarrollo y la renovación de la enseñanza primaria y promover la eliminación total del analfabetismo. El desarrollo de la enseñanza primaria es la condición básica para la erradicación definitiva del analfabetismo.

Concretamente, ¿qué hará la UNESCO en el campo de la alfabetización en el curso del período 1984-1989? En el marco de un gran programa cuyo objeto es el de favorecer "la educación para todos", emprenderá un conjunto de actividades para apoyar los esfuerzos nacionales y regionales y se articulará alrededor de los siguientes temas fundamentales:

– Mejor conocimiento del problema del analfabetismo con miras a identificar a los analfabetas (individuos y grupos), y a esclarecer, en cada contexto específico, las razones que lo explican y las consecuencias que de él resultan para la población, así como las medidas que podrían tomarse para eliminarlo.

– Contribución en la elaboración y aplicación de estrategias nacionales e internacionales para la generalización y renovación de

la enseñanza primaria y la eliminación del analfabetismo, se le dará una atención particular a la universalización de la enseñanza primaria y a la alfabetización de los jóvenes y adultos en las zonas rurales, enfatizando las acciones en favor de los grupos desfavorecidos, en especial, de las mujeres.

– Reforzamiento de las actividades de formación y perfeccionamiento del personal de alfabetización, para la escolarización de los niños y para la alfabetización de los adultos.

– Promoción de la lucha contra el analfabetismo regresivo y de las actividades educativas destinadas a los jóvenes que prematuramente han abandonado la escuela, con el fin de asegurar el perfeccionamiento de los conocimientos y capacidades adquiridos en el curso de la escolaridad, o durante programas de alfabetización, y la adquisición de habilidades que les permitan insertarse en el circuito de la producción, en especial agrícola y artesanal.

Estrategias de alfabetización en América Latina y el Caribe *

José Nagel y Eugenio Rodríguez

Siendo el analfabetismo un problema fundamental en América Latina y el Caribe, conviene examinar las políticas y estrategias seguidas por los gobiernos de la región para superarlo.

El texto de Nagel y Rodríguez expone este tema. Del texto se desprende la complejidad del problema, que ha dado lugar a enfoques sumamente variados. A pesar de la amplia experiencia latinoamericana en alfabetización, salta a la vista que, en materia de estrategias, no hay recetas que perseguir. Las particularidades de cada contexto requieren modalidades específicas, por lo que todo nuevo programa alfabetizador tendrá que ser creativo y, en cierta forma, único. El conocimiento sistematizado de las estrategias que se han considerado más convenientes es, sin embargo, un paso previo para la búsqueda de innovaciones en este campo.

La historia de la alfabetización en América Latina no es exitosa, aunque sí muy aleccionadora. Ha dejado múltiples enseñanzas. Sin empargo, ha sido difícil asimilar las lecciones de esta historia, los errores se han repetido aquí y allá. De ahí la importancia del siguiente texto. Se trata de un trabajo colectivo en el que se combinan la reflexión y la experiencia, el pasado y el quehacer futuro, la crítica y la propuesta constructiva.

---

* Tomado de: Alfabetización. Políticas y estrategias, en América Latina y El Caribe. UNESCO, Santiago, 1983, pp. 43-84.

116

Dos son las tesis centrales de este trabajo. Primero, el analfabetismo no se origina en una causa única, sino que tiene muchos factores concurrentes, fundamentalmente de carácter socioeconómico, político y cultural. Segunda, derivada de la anterior, no existe una única estrategia de alfabetización, sino que las condiciones que cada país y aún dentro de los diversos grupos al interior de la clase dominada (obreros, campesinos, subempleados, etc.), requieren de estrategias específicas. Sin embargo, ya es posible extraer de la historia reciente que las estrategias no pueden reducirse a problemas pedagógicos y organizativos, sino que deben abarcar aspectos políticos, sociales, económicos y culturales.

En este contexto, el documento constituye un instrumento para plantear más adecuadamente una política y una estrategia alfabetizadora capaz de generar un verdadero movimiento social en beneficio de los sectores más pauperizados y desprotegidos de nuestro continente.

1. CONDICIONES O REQUISITOS Y COMPONENTES DE LAS ESTRATEGIAS

Se ha visto en la primera sección que el analfabetismo es una realidad en la mayor parte de los países de la Región. Se ha visto a la vez que existe una dispersión considerable en cuanto a las tasas y por, ende, a la gravedad que el problema reviste en cada país. Por otra parte, hace ya muchos años que se iniciaron los esfuerzos por erradicar el analfabetismo. Múltiples modalidades se han empleado en distintos países en diferentes momentos históricos respondiendo a realidades económicas y sociales diversas. Hablar, en consecuencia, de estrategias de alfabetización, es, en gran medida, hacer historia del camino ya recorrido, recoger los aprendizajes que ha dejado el tiempo y reflexionar, por ende, sobre el pasado, a la vez que sobre el futuro.

Los caminos recorridos permiten reafirmar que el analfabetismo no se origina por un solo factor. Erradicarlo, involucra ata-

car simultáneamente distintos elementos que se explican por el desarrollo histórico que han tenido las relaciones sociales. El objetivo social "erradicar el analfabetismo" requiere de un conjunto sistemático de acciones que se ordenan al logro de esa finalidad. Ese conjunto sistemático de acciones, su ordenamiento en un plan, la selección de los medios a utilizar, la definición de los modelos organizacionales que se adoptarán, constituyen una estrategia.

Importa recalcar lo que la historia enseña: no hay una estrategia válida para todos los países en todo tiempo y lugar. Es más, cada realidad nacional, por ser única e irrepetible supone un modo especial de enfrentar el problema. Por esta razón, lo que hay son estrategias específicas a nivel de países y están definidas en cada caso por las autoridades nacionales correspondientes.

No obstante, existe un aprendizaje de las experiencias realizadas que es importante conocer. Ese aprendizaje dice relación, por ejemplo, con los modos de definir los objetivos, con la manera de planificar acciones eficaces, con las metodologías, las formas de evaluación, etc. El aprendizaje también puede servir para pronosticar los resultados que se alcanzarán dadas ciertas opciones y de esta manera, considerar racionalmente el riesgo y los resultados posibles de la inversión que se está haciendo al alfabetizar a la población.

En los capítulos siguientes se intentará mostrar los resultados que se obtienen al examinar la experiencia latinoamericana en alfabetización buscando caminos que guíen la configuración de estrategias nacionales. Las experiencias anteriores, particularmente las exitosas, constituyen la base para los planteamientos que aquí se hacen. Sin embargo, esas experiencias no se presentarán detalladamente ni de manera individualizada. Más bien, siguiendo un esquema teórico se tratará de presentar ordenadamente conclusiones haciendo sólo las referencias empíricas indispensables cuando el texto lo exija. Existe un informe del Semniario Regional sobre Estrategias Nacionales de Alfabetización en el Marco del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe que contiene de manera detallada la presentación de realidades específicas y que es complementario de los capítulos siguientes.

118

LA VOLUNTAD POLITICA: CONDICION PREVIA

El Director General de la UNESCO en su informe presentado a la 19ª Sesión de la Conferencia General realizada en agosto de 1978 dice:

"Aunque, en general, a menudo no se asigna a este problema la debida prioridad, por lo cual el analfabetismo suele ser más objeto de declaraciones tristes que de actividades llevadas a cabo vigorosamente. Si se inician programas en tales condiciones, carecerán del indispensable apoyo público y no alcanzarán los resultados previstos. En tal caso, la labor emprendida suele suscitar decepciones y dar una impresión de fracaso. Un programa de alfabetización de gran envergadura recurre a múltiples medios difíciles de coordinar, y para su éxito se requerirá una voluntad política que sea a la vez fuerte y muy perseverante. No es una casualidad que los ejemplos de éxito en este campo estén relacionados con semejante voluntad".

Lo expresado por el Director General de UNESCO llama la atención hacia la base sobre la cual es posible plantear acciones de erradicación del analfabetismo: la voluntad política. Dada la envergadura del problema y las consecuencias sociales de su eliminación, no existe aternativa posible para erradicarlo si no se cuenta con un gran consenso nacional en torno a la necesidad de esta acción. A la vez, este consenso debe ser canalizado por las autoridades con decisión para lograr una adhesión activa que permita movilizar todos los recursos posibles en la tarea. Existen experiencias en América Latina en que dicha movilización se ha logrado en el contexto de situaciones revolucionarias en las cuales la alfabetización se ha asociado con los grandes esfuerzos de transformación social y política que se proponían los gobiernos en ese momento. Esto no quiere decir que sea ése el único camino posible o, en otros términos, que sea imposible alfabetizar a toda la población rápidamente si no existe previamente una revolución social. En el hecho, hay otras situaciones en las que el objetivo se ha logrado más parcialmente, pero, en las cuales también, una poderosa voluntad nacional se ha expresado a través del Estado y ha tomado forma en consejos, municipios, organizaciones vecinales, etc., las que

119

han movilizado considerable cantidad de personas y recursos en esta tarea.

De todo esto, lo que importa recalcar es que la voluntad expresada por los países de la Región, en reuniones internacionales en las que han coincidido en la impostergable necesidad de erradicar el analfabetismo, debe traducirse a niveles nacionales en una movilización política para este objetivo. Sin ello, se quedará solamente en las declaraciones y difícilmente se logrará el objetivo de erradicar el analfabetismo en la Región antes del fin de siglo previsto en el Proyecto Principal.

Para reafirmar la complejidad del problema cabe citar otro párrafo de la presentación hecha por el Director General de UNESCO ante la 20ª Sesión de la Conferencia General.

"Esa voluntad política es necesaria pero no suficiente. Una situación caracterizada por profundas desigualdades socioeconómicas y por estructuras sociales inmóviles puede carecer de las condiciones y los móviles que permitan realizar una acción vigorosa. En tal caso, cabe prever que surjan frenos y obstáculos. La fuerte tasa de analfabetismo de las mujeres (por ejemplo) obedece análogamente a múltiples factores económicos y socioculturales. En suma, la alfabetización, como instrumento de acceso a la educación, requiere una "carga" de democracia y puede tener probabilidades máximas de éxito en una sociedad que esté en marcha hacia el establecimiento de una mayor justicia social".

1.1. Las cinco opciones básicas en las estrategias de alfabetización

De los muchos aspectos de una estrategia nacional de alfabetización se hará referencia en especial a cinco que implican decisiones claves de cuya combinación se desprenden modos alternativos de enfrentar el problema. Ellos son:

- El modo como se delimitan los objetivos y en especial su alcance: "alfabetizar o liberar al país del analfabetismo".
- La manera como se relaciona la acción alfabetizadora con las políticas de desarrollo y cambio social del país.

– El modo como se soluciona el problema de los recursos para la alfabetización y la decisión de movilizar la sociedad tras este objetivo.

– La manera como se vincula la alfabetización con las organizaciones sociales y políticas y el grado en que éstas participan en aquélla.

a) El alcance del objetivo: alfabetizar o liberar al país del analfabetismo.

Una opción primera que debe definir cada país y que condiciona estrategias con características diferentes, es si se tratará de erradicar el analfabetismo completamente o si sólo se lograrán objetivos parciales. Ambas opciones son lícitas en virtud de los diferentes contextos políticos de la Región. Lo que importa es tener definido claramente el objetivo y sus posibilidades reales de logro dados ciertos contextos y recursos. La clara definición del objetivo evitará frustraciones y riesgos políticos para quienes tomen la decisión de alfabetizar.

No hay duda que la alternativa óptima es la de *erradicar total y definitivamente el analfabetismo del país*. Esto implica dos procesos complementarios que simplificaremos de la siguiente manera:

– Alfabetizar a todas las personas hábiles del país.

– Evitar la reaparición de analfabetos en el país.

Estos dos procesos son sociológicamente muy diferentes y requieren métodos de trabajo distintos. Lamentablemente en América Latina y el Caribe es preciso recalcar la diferencia porque se han cometido graves errores por tratar de realizar un proceso con instrumentos que corresponden al otro.

El proceso de alfabetizar a los adultos es de por sí efímero. Puede durar muy poco (menos de un año) y no volver a ser necesario. Esto permite disponer para ello de recursos que no podrían dedicarse a esto de manera permanente. Al mismo tiempo exige una eficacia inicial máxima para poder llegar hasta su fin rápida-

121

mente. Este proceso puede ser realizado completamente aún si el otro no ha sido iniciado. En este sentido es relativamente autónomo. Sin embargo, no está desligado del otro porque la calidad de la alfabetización lograda será decisiva para impedir la posibilidad de la reaparición posterior del analfabetismo.

El proceso de evitar la reaparición del analfabetismo es mucho más complejo y supone, al menos, los siguientes aspectos:

- Complementación de la educación de los recién alfabetizados.
- Universalización de la educación de niños.
- Servicios permanentes de alfabetización y complementación educativa para casos especiales como los inmigrantes analfabetos, los grupos residentes en territorio de difícil acceso, etc.

Estos tres programas tienen en común el ser duraderos o permanentes y requieren, por tanto, una organización estable y recursos propios, cuya cantidad tiene que crecer proporcionalmente con el crecimiento de la población. La aparición y estabilidad de estos recursos está ineludiblemente ligada a las características de la estructura política y económica del país, porque este tipo de recursos, en situación de escasez nacional, será posible sólo si hay competición entre los distintos sectores de la sociedad. Esta razón, entre otras, reafirma lo ya expresado en el sentido de que la eliminación rápida y drástica del analfabetismo sólo parece posible en países con una dinámica de cambios estructurales.

Pero, de modo paralelo a esta alternativa óptima hay múltiples posibilidades en el combate contra el analfabetismo en la Región. En general, todas ellas suponen la adopción de prioridades y, por ende la delimitación de las poblaciones-meta, de acuerdo a criterios definidos políticamente.

En todos los casos se supone que las acciones específicas de alfabetización deberían acompañarse de programas de extensión de la educación primaria y de servicios de post-alfabetización que permitan evitar la reaparición del analfabetismo.

En lo que cabe a la determinación de la población-meta la experiencia muestra que se utilizan al menos los siguientes tipos de criterios:

– *Edad*: es normal que los programas de alfabetización seleccionen como prioritarios a los sujetos que están en edad activa y cuya alfabetización rendirá efectos más inmediatos y eficaces, influyendo de manera importante en el desarrollo económico y social de los países. En estos casos, son los grupos de edad menores a los 40 años los que normalmente son privilegiados, por lo menos teóricamente, al momento de definir las poblaciones-meta. Una variante de esto son aquellos planes que se orientan de manera prioritaria a la alfabetización de los adolescentes que han estado mal escolarizados o que no lo han estado en absoluto. Con este sistema se evita el aumento del número de analfabetos y, dada la edad y ductilidad de la población afectada, la labor resulta rentable rápida y duradera.

– *Actividades y proyectos*: un segundo modo de definir prioridades, especialmente en el marco de una alfabetización funcional, es la determinación de grupos de población que están asociados o pueden asociarse a proyectos de desarrollo o a la extensión de determinadas ocupaciones. En este caso, el criterio central es el del desarrollo económico y muy a menudo se delimita regionalmente.

– *Renglones*: aunque en muchos casos se superpone con el criterio anterior, a menudo también se utiliza como el aspecto básico para determinar los grupos prioritarios. En este caso se trata de determinar los lugares o zonas donde hay una mayor concentración de analfabetos para realizar allí esfuerzos especiales que permitan un mejor aprovechamiento de recursos escasos.

– *Grupos marginados*: en muchos casos se dirigen esfuerzos especiales a grupos de población que presentan una situación especialmente deprimida. Tal es el caso, por ejemplo, de Los esfuerzos de alfabetización a poblaciones aborígenes, los que requieren modos especiales de enfrentar el problema (a este aspecto se hará referencia más adelante). Por otra parte, en políticas destinadas a la eliminación de la pobreza externa se da especial relevancia a la eliminación del analfabetismo y se le sitúa dentro de un conjunto de otras acciones de promoción. Finalmente, en algunos casos se han considerado acciones especiales para la población femenina, la que, como ya se ha visto,

123

presenta en todos los países, tasas de analfabetismo superiores a las de los hombres.

b) Acción alfabetizadora y políticas de desarrollo y cambio social

Una opción clave que toda estrategia debe dilucidar es el modo como se vinculará la alfabetización con el desarrollo social y económico global del país. Esto es especialmente importante si se trata de movilizar a grandes masas ciudadanas tras el objetivo de alfabetizar.

Al respecto es posible distinguir tendencias de acuerdo a realidades y enfoques ideológicos diferentes. Hay casos en los cuales no se establece de manera explícita una vinculación directa entre alfabetización y objetivos de desarrollo económico, social o político a nivel nacional. En estos casos la alfabetización es entendida como un objetivo valioso en sí mismo y cuya realización corresponde a la necesidad de hacer efectivo el derecho de todos los ciudadanos a la educación. Rara vez se encuentra este enfoque cuando se trata de campañas masivas y se da con más frecuencia en acciones parciales llevadas a cabo por ministerios de educación o por organismos privados. Subyace en este modo de enfocar la alfabetización, la idea de que la contribución al desarrollo nacional se establecerá de manera espontánea en la medida que los analfabetos, al ganar mayor calificación, puedan tener una mayor productividad, adoptar decisiones personales o contribuir a decisiones colectivas de manera más informada y correcta que antes.

Hay otros casos en los cuales la vinculación se establece a nivel de la contribución de la alfabetización a proyectos de desarrollo de comunidad o desarrollo económico en zonas claramente delimitadas. En estos casos no hay una vinculación explícita con planes nacionales de desarrollo y se supone que la participación de los individuos tanto económica como social y políticamente se produce sobre todo en sus comunidades de base.

En otro nivel, la vinculación se da en la planificación para el desarrollo y aquí la preocupación fundamental es el crecimiento económico. En estos casos, la alfabetización se vincula con capa-

124

citación ocupacional, con estudios y proyectos de desarrollo de los recursos humanos y subyace la idea de que la población con mayores niveles educativos realizará una mejor contribución al desarrollo económico y tecnológico. A este nivel se plantean problemas de articulación entre planes de alfabetización y planes de desarrollo económico.

Hay polémicas en torno al ritmo de la alfabetización, por ejemplo, y a la utilidad o no de realizarla antes que se produzcan cambios a nivel de las actividades productivas.

Existe la opción de los que piensan que la alfabetización por sí sola actúa como elemento contribuyente al desatar procesos de desarrollo; y los que, por otra parte, creen que no tiene sentido elevar la calificación de la mano de obra mientras no estén claras las posibilidades ocupacionales nuevas. En este modo de concebir las relaciones entre alfabetización y desarrollo nacional predomina un enfoque económico que hace suponer que alfabetizar es funcional a "lo nuevo" en materia de formas de organización de la producción y de uso de tecnologías. Así, la modernización productiva estaría estimulando los procesos de alfabetización al desplazar cada vez más a la mano de obra iletrada. Los niveles educativos mayores que se estarían exigiendo para ocupar casi cualquier puesto de trabajo harían que la presión por alfabetización se fuera produciendo casi automáticamente.

Finalmente, otra manera de vincular alfabetización y desarrollo nacional hace hincapié en los procesos de participación política y de organización social que acompañan a las transformaciones estructurales en ciertas sociedades. De esta manera, el desarrollo económico, siendo importante, pasa a estar al servicio de las políticas de transformación que buscan revertir las relaciones básicas de poder e influencia en la sociedad.

Esta alternativa es adoptada habitualmente por gobiernos que buscan provocar transformaciones radicales y se da en sociedades que están experimentando conmociones sociales importantes.

La alfabetización es un instrumento de organización popular y sus contenidos adquieren un sentido crítico que contribuye a

debilitar las bases sociales del antiguo sistema y que suscita la adhesión a los cambios que se experimentan o se avizoran.

c) Los recursos para alfabetización

En términos cuantitativos el esfuerzo para erradicar el analfabetismo varía grandemente de un país a otro: alfabetizar a un 12% de la población no es igual que alfabetizar a más del 50%. Escolarizar a un 20% de niños no es igual que escolarizar a un 40%. Atender a grupos minoritarios de inmigrantes analfabetos no es igual que atender a un 40% de la población que habla diversas lenguas ágrafas. Estas diferencias impiden formular una regla válida para países en situaciones diferentes.

La experiencia de la Región muestra casos de países que partiendo de situaciones muy adversas han logrado la erradicación mientras en países con dificultades aparentemente menores el analfabetismo persiste.

Por otra parte, está ya dicho que el costo de alfabetizar a grandes masas sería muy elevado si se trabajara con los estándares habituales de los ministerios de educación. Esto implicaría destinar recursos adicionales que pocos países están en condiciones de sostener, menos aún aquéllos que junto con el analfabetismo tienen graves problemas de desarrollo económico. No hay modo de solucionar el problema si no se cambia el enfoque y se comprende que los recursos para alfabetizar están en todo el país, en sus organizaciones, en sus fábricas, en sus industrias, y sobre todo en sus gentes. Que toda persona puede alfabetizar y que el desafío no consiste tanto en conseguir recursos adicionales sino en motivar a la población para que se movilice tras este gran objetivo. Hay ejemplos históricos recientes, no sólo en América Latina, de cómo naciones muy pobres han sabido convertir a toda su población en principales recursos y han alfabetizado rápidamente a todos los iletrados. Esto ha permitido, a la vez, crear nuevos tipos de relación entre los antiguos favoreridos y los antiguos marginados, propiciando la solidaridad nacional y predisponiendo a la pobación para la adopción de tecnologías más productivas y normas de distribución más justas de la riqueza.

126

En resumen, si no se opta por una estrategia movilizadora, los recursos pasan a ser una limitante grave y obligan, en la mayoría de los países, a estrategias escalonadas y parciales. Pero, aún para la realización de estas estrategias, los gobiernos deben destinar cantidades importantes de dinero, lo que supone que existe una clara conciencia de la importancia de alfabetizar como para justificar el hecho de desviar recursos que podrían destinarse a otras acciones de desarrollo. En determinados contextos políticos, la empresa privada puede contribuir de manera significativa, pero no hay duda que el gran esfuerzo deberá canalizarse a través del presupuesto nacional.

d) Marco institucional.

Si bien este punto será tratado de manera más extensa en el capítulo relativo a organización de la alfabetización, es importante decir aquí que éste es clave para el éxito de la alfabetización. A este respecto dice UNESCO: "Para evitar la dilución de responsabilidades y la dispersión de las actividades, parece conveniente que los Estados que hayan definido una política nacional de lucha contra el analfabetismo creen un organismo central, que tenga una autonomía suficiente y medios propios y que encaje en la estructura general de educación escolar y extraescolar y esté ligado al funcionamiento de los órganos responsables del desarrollo. Este organismo puede servir de animador de las instituciones de cooperación intersectoriales en pro de la alfabetización (comités nacionales, regionales y locales").

En varios casos, junto con crear ese organismo se han estructurado consejos nacionales de alfabetización los cuales permiten la participación de amplios sectores de la vida nacional y aseguran el compromiso mucho más vasto de la sociedad en esta tarea. Estos consejos son una forma de legitimar socialmente el programa de alfabetización, lograr un consenso sobre sus objetivos y movilizar recursos por encima de los aparatos administrativos regulares facilitando a la vez la coordinación entre ellos y las organizaciones sociales involucradas.

127

Un problema que se plantea habitualmente es el del rol de los ministerios de educación en la alfabetización. Hay diversas soluciones según se trate de "tiempos normales", es decir de la realización de programas de alfabetización que se proponen objetivos parcializados o si se trate de campañas nacionales de erradicación total del analfabetismo. En el primer caso, el rol de los ministerios es mucho más preponderante; en el segundo caso, el rol del organismo nacional creado especialmente, pasa a ser vital. Sobre este particular se vuelve también en el capítulo de organizaciones.

e) Participación de organizaciones sociales

Cualquiera que sea la estrategia que se adopte, si ella quiere alcanzar resultados significativos deberá recurrir a la movilización de sectores importantes de la población. Se ha visto que, desde la perspectiva del uso de recursos, esto es muy relevante. Ahora bien, esta necesidad de involucrar a las mayorías nacionales en la alfabetización es mayor cuando se trata de erradicar definitivamente el analfabetismo en corto tiempo. En este caso, la experiencia indica que debe tratarse de motivar a todas las organizaciones que tengan influencia o poder de conducción. Esto permitirá lograr efectivamente un consenso nacional, transmitir más fácilmente los mensajes que se quiere hacer llegar a la gente y tener la cooperación de ellas para el trabajo de terreno que se hará durante la campaña de alfabetización.

Especialmente importantes son las organizaciones de base, las cuales contribuyen a la movilización de los alfabetizadores y los analfabetos, y a canalizar recursos de las propias comunidades, los que se pondrán al servicio de la alfabetización.

1.2. Algunos aspectos de la implementación de las estrategia.

Los capítulos que siguen se consagrarán al desarrollo más extenso de ciertos aspectos específicos de la implementación de estrategias de alfabetización en la Región. No obstante, parece conveniente, a un nivel más general, recalcar algunos aspectos de espe-

cial importancia que involucran también opciones operativas que no deben ser olvidadas. A este respecto, existen algunos consensos internacionales que han sido reflejados con claridad en documentos de la UNESCO de los cuales transcribimos ciertos párrafos.

a) Flexibilidad de los programas.

Dice el Director General de la UNESCO, en su informe ya citado a la 20ª Sesión de la Conferencia General:

"La adaptación a las necesidades de los destinatarios es una necesidad y, por ello, la flexibilidad de los programas de alfabetización debe ser una de sus características permanentes, ya que no se trata solamente de diversificar la organización, el contenido, los métodos y los materiales en un momento dado sino también de mantener la capacidad de hacer frente a situaciones nuevas. Al respecto, este concepto de flexibilidad implica una solución inevitable de equilibrio entre lo que es deseable y lo que resulta posible: para evitar una excesiva dispersión de los medios y una parcialización de los esfuerzos, puede ser necesario limitar la diversificación de los materiales didácticos".

b) Alfabetización y cultura de los grupos sujeto.

El proceso mismo de alfabetización debe concebirse como un encuentro cultural entre elementos provenientes de la cultura letrada y la cultura propia del grupo con el que se trabaja. Continúan siendo válidas entonces algunas definiciones planteadas hace más de una década por Paulo Freire al hablar de acción cultural para la libertad; plantear la educación como un diálogo y situar el problema de la conciencia en el centro de la discusión. Si es ésta la opción que se hace, es preciso cuidar especialmente el modo como se definen contenidos en la alfabetización, quién los define, qué métodos se usan, quién los utiliza, etc.

c) Reclutamiento y formación de personal de alfabetización

La opción básica en esta materia ya se definió al hablar de los recursos para la alfabetización y de la conveniencia de la movilización masiva de alfabetizadores. No hay duda que para las campañas masivas que se proponen la erradicación definitiva del analfabetismo, el personal de alfabetizadores estará constituido por todos aquellos voluntarios que se sientan llamados a alfabetizar. A ellos deberá dárseles una preparación específica y montar un método de supervisión que permita ir solucionando los problemas en la práctica.

En el caso de esfuerzos parciales o extendidos en el tiempo, existen alternativas que van desde el exclusivo empleo de profesores y personal de los ministerios de educación hasta modalidades similares a las de las campañas. A este repecto dice el Director General de UNESCO:

"La alfabetización, y de un modo más general, la educación de adultos, debe utilizar todos los recursos humanos existentes, y no solamente a los maestros. No hay que descuidar el importante potencial que constituyen los estudiantes, los alumnos de los últimos años de la enseñanza secundaria, los agentes sanitarios, el personal de las empresas, etc., sobre todo cuando pertenecen al mismo medio que el de los analfabetos. Ahora bien, procede utilizar este conjunto de buenas voluntades de modo coherente y metódico y por ello es indispensable enseñarles las técnicas de comunicación pedagógica (en cursillos periódicos en vez de recurrir a una información inicial prolongada) y coordinar sus esfuerzos para movilizar todas sus energías".

d) Post-alfabetización y educación permanente

Sin duda, la alfabetización no es el final del proceso. Cada vez gana mayor relevancia la importancia de los llamados procesos de post-alfabetización que permiten no sólo evitar la regresión al analfabetismo (lo que esterilizaría el esfuerzo realizado) sino tam-

130

bién posibilitan el avance hacia logros personales mayores y facilitan la inserción de las personas en nuevos roles sociales u ocupacionales.

Las estrategias deben contemplar el modo como nacerán las actividades de post-alfabetización y fijar sus objetivos al menos en tres perspectivas:

- El progreso y afianzamiento de la lecto-escritura.
- El avance a nuevos niveles educativos.
- La integración a nuevas tareas sociales, mediante la redefinición de roles personales y colectivos.

En gran medida la post-alfabetización es también la inserción de los alfabetizadores en proyectos de vida y de desarrollo y cambio social colectivos que les permiten integrarse a una vida para la cual el acceso al mundo letrado ha sido la llave fundamental.

e) La evaluación de los programas.

Siendo siempre muy importante la evaluación, lo es especialmente en aquellos casos en que se realizarán programas extendidos en el tiempo, lo que permite una retroalimentación como resultado de evaluaciones periódicas. Al respecto dice el Director General de UNESCO:

"La búsqueda constante de una mayor eficacia requiere una evaluación sistemática de los programas para poder determinar los aspectos en los cuales es preciso introducir modificaciones. Esta evaluación debe referirse a los aspectos pedagógicos (formación del personal, contenido, método, rendimiento, etc.), por un lado, y a la estrategia y la planificación (elección de los destinatarios, ritmo de realización, financiamiento, vinculación con las operaciones de desarrollo, etc.), por otro".

"En lo tocante a la evaluación pedagógica, se debe asignar el lugar que le corresponde a la autoevaluación realizada por los propios participantes, que les permite darse cuenta directamente de los progresos que consiguen, los problemas que se les plantean y la

forma de resolverlos, todo lo cual surte un efecto estimulante En la evaluación hay que tomar en consideración el contexto cultural de cada programa, y no reproducir mecánicamente modelos de apreciación establecidos para sociedades distintas. Para ello, el responsable de la evaluación debe dar muestras no solamente de competencia técnica sino también de sensibilidad y respeto a la cultura para la cual trabaja".

La experiencia indica, por otra parte, que la alfabetización requiere una evaluación permanente y en el terreno. El evaluador debe estar atento a cómo se está desarrollando el proceso para apoyar al alfabetizador y corregir rápidamente cualquier error. No puede ser solamente una evaluación de resultados al final porque resultaría ociosa ya que es la nación la que evaluará la campaña en su conjunto.

La evaluación individual del aprendizaje, siendo relevante, no tiene en alfabetización tanta importancia como la evaluación de la afirmación del grupo como tal, porque es el grupo quien apoya el aprendizaje de sus miembros y garantizará su perfeccionamiento después de terminada la campaña. La certificación por individuos tampoco es tan importante. El analfabeto necesita aprender a leer para mejorar sus propias posibilidades de relación familiar, comunal, laboral y política.

La evaluación es así, en la alfabetización, un proceso suigéneris que debe ser cuidado especialmente y que podrá proporcionar a la vez importantes hallazgos que enriquecerán la experiencia internacional en materia de alfabetización.

2. COMPONENTES ORGANIZACIONALES DE LA ALFABETIZACION

El estudio de los componentes de la organización sitúa la reflexión en un nivel de análisis operacional y en él se intenta aislar algunos elementos que son considerados cruciales para desarrollar de una manera coherente la estrategia seleccionada.

132

Tal como se destacó con anterioridad, en términos relativos a cada uno de los países, se enfatizará uno u otro componente teniendo en cuenta las opciones estratégicas, las características del modelo político y los planes nacionales en los cuales se inserta el programa de alfabetización, y la realidad concreta sociocultural y económica de las comunidades.

2.1. Movilización nacional para alfabetizar.

Cada país tiene que valerse, fundamentalmente, de sus propios recursos para realizar su programa de alfabetización. La historia ha mostrado experiencias nacionales que partiendo de situaciones difíciles por el alto número de analfabetos y con escasos recursos económicos han logrado la erradicación, mientras que en otros con mayor abundancia y con dificultades, aparentemente, menores, el analfabetismo persiste. Pareciera que la solución no está determinada totalmente por la magnitud del problema ni por los recursos de toda índole sino, más bien, por la voluntad y decisión política y por la estrategia que se adopte para solucionarlo.

a. Solidaridad nacional.

En los países que han superado el analfabetismo circunscribiendo el problema solamente a los analfabetos, el Estado ha ampliado la oferta de servicios educativos y los individuos, valiéndose de los nuevos recursos que el crecimiento económico iba poniendo a su alcance, se han educado. Este proceso ha significado un enorme esfuerzo y un largo período en el cual se ha estimulado el ascenso individual y la competencia, reforzando con ello una concepción individualista de la educación.

Otras experiencias nacionales han movilizado a toda la sociedad situando el problema del analfabetismo como responsabilidad de todo el país. Se ha propiciado la solidaridad nacional y, como ya se ha señalado, se ha contribuido a un cambio en las estructuras para una justa distribución y participación en los beneficios sociales.

Estas reflexiones permiten formular algunas consideraciones que pueden ser útiles para los programas nacionales.

133

– El analfabetismo no puede ser tratado como un problema de tipo escolar. Es decir, como un problema cuya solución corresponde exclusivamente al organismo estatal encargado de la educación.

– La cobertura del programa no puede estar determinada por los recursos presupuestarios. Es necesario dar vuela a la situación y desarrollar la creatividad e imaginación para lograr acopiar la mayor cantidad de recursos que estén en las instituciones y en toda la comunidad. Nuevamente aquí se plantea la disyuntiva anterior, el analfabetismo es un problema de toda la sociedad o solamente de los analfabetos. Una u otra opción sitúa la relación cobertura-presupuesto de una manera diferente.

– Es ingenuo, evidentemente, pretender erradicar el analfabetismo si no se cuenta con recursos. Si esta convicción es firme, esto es, si realmente se desea erradicar el anafabetismo, será necesario superar la "inseguridad ideológica" de aquellos dirigentes políticos que sienten temor a un proceso de movilización nacional. Ninguna ideología propugna el mantenimiento del analfabetismo, de igual forma acontece con las organizaciones políticas, sin embargo, en la práctica, en muchos casos dicho temor es más importante que facilitar los recursos necesarios para superar la situación de analfabetismo.

La movilización definida en el sentido de asumir como sociedad la erradicación del analfabetismo implica la movilización de diferentes grupos y sectores sociales entre los cuales ya se destacó el aporte que puede realizar la juventud. Esta movilización incorpora en ella como pilar fundamental la movilización de los analfabetos.

b. Movilizar a los analfabetos

Esta dimensión, que a veces no se percibe porque no implica un desplazamiento físico de las personas, significa alterar el ritmo de vida de miles de personas que destinan parte de su tiempo para educarse. Ello supone una modificación de la escala de valores que rige su comportamiento diario al valorar de tal modo la alfabetización que destinen a esas actividades un tiempo que les demandará una alta dedicación, el sacrificio de horas de descanso

134

y una lucha ardua por superar el cansancio y el agotamiento luego de una larga jornada de trabajo.

Estas exigencias apuntan hacia la fuerza motivadora que tiene un movimiento de esta índole para los adultos. La experiencia en la Región señala que ello es posible si se toman en cuenta los siguientes elementos:

- El proceso de alfabetización tiene como punto de partida las expectativas, necesidades e intereses de los grupos y comunidades y su contenido corresponde al universo cultural de las mismas.
- La infraestructura operativa está vinculada con las organizaciones de base, si éstas existen, o tiende a favorecer la creación de ellas mediante el desarrollo de conductas participativas en la población relacionadas con proyectos concretos de beneficio común.
- El proyecto de alfabetización es asumido por la comunidad mediante la participación de sus líderes en el mismo. Esta participación va más allá de una simple consulta de opinión, pues afecta la condición, gestión y, principalmente, las decisiones y opciones en el propio proceso alfabetizador.

Uno de los aportes más destacados en este sentido ha sido realizado por el *Movimiento de Educación de Base* (MEB) *de Brasil* y por *Paulo Freire*.

En el noreste de Brasil surgió este tipo de movimientos y su raíz consistió en el abandono de los principios tradicionales de la educación formal, que comienza el aprendizaje por el conocimiento y termina en la conciencia, para centrarlo en la conscientización como proceso inicial y básico, y en la valorización de los componentes y expresiones de la cultura popular para, a partir de ellos, desmitificar los procesos de dominación y explotación.

En sus primeros pasos, el MEB tuvo como instrumento de educación la "Escuela Radiofónica", y por medio de la radio llevaba su mensaje a los grupos locales organizados alrededor de un monitor o animador. Este animador era un líder de la comunidad que había sido entrenado para realizar la mediación entre el mensaje radiofónico y la pequeña comunidad de adultos y jóvenes.

135

Además, el animador era responsable de establecer en la comunidad grupos de movilización local, trabajos de promoción de la comunidad, sindicalización, grupos de presión y defensa de los derechos de los campesinos. Esta orientación permitió la integración del MEB con los sindicatos de trabajadores rurales y las ligas campesinas, optando por gestar libertades democráticas, garantizar la existencia de los campesinos y discutir y apoyar el fortalecimiento de un poder popular.

Estas acciones concretizaron el objetivo último del MEB: "educación para formar al hombre como persona", a través del trabajo educativo en una perspectiva de autoformación del pueblo, del logro de objetivos intermedios que se sintetizaban en "concientización", "cambio de actitudes" y "organización de las comunidades".

Por su parte, además de la inspiración dada al MEB, Paulo Freire en el método psicosocial afirma al analfabeto como persona que se descubre nuevamente y se afirma en su calidad de tal teniendo un papel protagónico en la vida social. El proceso de alfabetización es un diálogo concientizador y una apropiación crítica del lenguaje; en él, el alfabetizador es un facilitador del diálogo, es un apoyo para que se realice dicha apropiación crítica, es un colaborador para que los alfabetizados reflexionen sobre su realidad que conocen por experiencia.

Desde otra óptica, destaca también de modo nítido la experiencia realizada en Cuba, donde los alfabetizadores decidieron ayudar en el trabajo normal de los analfabetos para que ellos pudieran disponer de ese tiempo para las sesiones de alfabetización; ello ha significado la incorporación en el proceso de alfabetización de la solidaridad como una nueva dimensión, lo cual legitima la presencia del alfabetziador y facilita la confianza en las instituciones ejecutoras de los programas al mostrar la vinculación con los intereses y necesidades de los analfabetos. De igual manera, en la experiencia de Nicaragua la movilización de los alfabetizadores ha trascendido el período de la Cruzada para constituirse en un motor fundamental de la post-alfabetización.

Estas experiencias, más otras que no se han citado, muestran que una estrategia movilizadora permite dimensionar el programa

136

de alfabetización de una manera diferente en sus aspectos organizativos, revitalizando el papel protagónico de las organizaciones de base, de los líderes comunitarios y de las distintas instancias institucionales y de compromiso personal que existen en la sociedad.

2.2. Coordinación interinstitucional y la multisectorialidad.

La realización de un programa de alfabetización con una estrategia de movilización implica establecer relaciones con diversas organizaciones sociales. La contribución de éstas, como se señaló con anterioridad, es importante tanto en la preparación, ejecución como en la post-alfabetización.

a .Coordinación interinstitucional.

No solamente se fortalece el programa de alfabetización con esta estrategia de coordinación interinstitucional sino que se fortalecen las instituciones u organizaciones. La identificación con los objetivos y estrategias del programa originará crisis y transformaciones cualitativas y cuantitativas, como han acontecido en la práctica desarrollada en los países de la Región.

1) Una de las organizaciones cuya participación debe ser fundamental en la alfabetización, es la escuela. Ello no contradice lo señalado sobre la desescolarización; la escuela, a pesar de estar sujeta a la norma escolar, no ha dejado de ser una organización de base y no ha perdido la capacidad de reaccionar como tal cuando la ocasión lo permite y lo demanda.

La canalización de la alfabetización integrándola a la escuela tiene una especial relevancia en el sector rural, como se ha señalado, ya que no solamete se preocupa de la educación de los niños sino que el mismo local sirve a otras necesidades de la comunidad y el profesor rural puede ejercer, y en muchos casos lo realiza, un rol de animación comunitaria para la organización social y la capacitación técnica.

La escuela, como organización de base, tiene una identidad específica y tiene estimación y reconocimiento social. Además tiene muchos recursos calificados como son los maestros y los estudiantes, los de educación superior, media o secundaria y básica o primaria. Estos recursos, incorporados al programa de alfabetización, posibilitan estimar el potencial con que se cuenta en relación con las tareas y la cobertura del programa.

Motivar la participación de los maestros y alumnos no es una tarea difícil. En los países que se tomó la decisión de permitir orgánicamente la participación de las escuelas, la voluntad de colaborar ha sido enorme unida a una entusiasta y unánime decisión de participar.

La única dificultad seria es que las leyes definen el rol de los miembros de la escuela de una manera muy rígida; la escuela no es considerada como una organización de base, los estudiantes no son alfabetizadores y los maestros tienen sus funciones solamente dirigidas hacia la escuela. Por ello, la participación de la escuela requiere medidas legales para que sea factible. A este nivel, nuevamente el programa de alfabetización se vincula con la voluntad y decisión política gubernamental.

En este caso, el efecto movilizador dura más allá del término de las actividades ya que al mantener reunidos a los estudiantes, ex-alfabetizadores, con sus maestros, que también han participado en dicho proceso, se pueden revisar y evaluar las experiencias adquiridas en común, pudiéndose derivar una serie de iniciativas muy interesantes. Esta perspectiva supone que el ministerio de educación correspondiente tenga la suficiente apertura para saber acoger este impulso renovador que proviene de la participación de la escuela.

2) Otro tipo de organizaciones cuya participación es indispensable son las territoriales. Bajo este término se designa a las organizaciones vecinales, comunales, municipales y todas aquéllas que son definidas según el territorio de su jurisdicción.

Aquella organización territorial que tenga mayor ascendiente sobre la población, es decir, tenga un liderazgo, tendrá una función coordinadora con respecto a las demás. Para ello se requiere una gran lucidez y honestidad política a fin de no imponer como

eje aquélla que tenga mayor coincidencia con los planteamientos políticos de los dirigentes del programa.

Una de las tareas principales de estas organizaciones se relaciona con la movilización de los analfabetos: localizarlos, motivarlos, favorecer su organización como grupo de alfabetización. En relación con los alfabetizadores, una de las tareas que pueden cumplir es la de acogerlos, ubicarlos en sus alojamientos, presentarlos a los grupos y comunidades si vienen de fuera. Durante el desarrollo del programa tienen un importante rol en la recepción, almacenamiento y distribución de los materiales educativos y los equipos que se emplearán.

3) Las organizaciones de trabajadores (sindicatos, ligas agrarias, cooperativas, federaciones, etc.) pueden asumir dos funciones: la motivación y organización de los analfabetos urbanos y campesinos. Estas organizaciones cuentan con personal experimentado en este tipo de funciones.

En el desarrollo de las acciones, estas organizaciones pueden proveer de alfabetizadores con un alto nivel de compromiso personal, lo que enriquece el proceso mismo. Estos alfabetizadores, en algunas de las experiencias desarrolladas, han logrado sostener e incrementar el interés de los analfabetos, promover y realizar acciones de servicio a la comunidad, motivar y estimular a los demás alfabetizadores.

4) Las organizaciones cívicas, culturales, recreativas y similares pueden realizar un aporte importante en la línea de integrar al programa acciones de tipo cultural y recreativo que posibiliten una apertura de perspectivas, sobre todo si se parte de los contenidos culturales de las comunidades y se revitaliza su identidad. También, es posible lograr su participación en la obtención y gestión de los recursos materiales y, en algunos casos, financieros.

5) La participación de las organizaciones religiosas es indispensable. Muchas de ellas realizan acciones de alfabetización. De igual manera mantienen escuelas y centros formadores de maestros, de trabajadores sociales, de enfermeros, de cooperativistas, de sindicalistas, etc. Las iglesias, como parte de sus funciones, realizan tareas educativas y sus sacerdotes o ministros son aceptados como educadores por las comunidades.

139

Su apoyo y aporte directo en el programa de alfabetización puede estar referido a alfabetizadores, utilización de locales, obtención de recursos materiales educativos y, también, de tipo financiero.

6) Algunas experiencias realizadas en la Región muestran que la incorporación de las universidades a los programas de alfabetización posibilita la orientación y captación de personas con una alta calificación profesional, o que facilita la realización de estudios e investigaciones requeridas para la elaboración de materiales educativos que tengan correspondencia con los contenidos y las expresiones culturales de las poblaciones-meta. De igual manera, otras tareas como son la capacitación y formación del personal de los programas, la planificación y el desarrollo de la post-alfabetización, se ven reforzados con este aporte.

Sin embargo, no solamente se genera un movimiento desde la universidad hacia la alfabetización sino que el programa mismo de alfabetización crea un ámbito de acción universitaria que implica para ésta asumir nuevos compromisos que la vinculan con sectores a los cuales usualmente no llega, lo que, a su vez, posibilita la integración en su seno de una dinámica social distinta.

Junto a estas organizaciones sociales y de base, es posible considerar otro tipo de organizaciones como son:

- Industrias y establecimientos comerciales, cuyo aporte puede ser muy significativo en relación con la obtención de recursos financieros, la impresión de materiales educativos y de difusión y otro tipo de aportes según sean las características del programa.
- Empresas periodísticas, de prensa, radio y televisión. Estas instituciones tienen una importancia vital en la difusión del programa de alfabetización y en el apoyo, mediante la concesión de espacios, para incorporar materiales educativos tanto para los alfabetizadores como para los analfabetos.
- Asociaciones nacionales de profesionales, las cuales pueden realizar un aporte importante en la difusión del programa, la participación como alfabetizadores, y el aporte profesional en múltiples aspectos en la medida que este programa sea funcional y responda a las necesidades de los analfabetos.

– Entidades privadas de investigación y desarrollo de la educación, las cuales pueden aportar interesantes sugerencias técnicas, a partir de las conclusiones de sus trabajos de investigación y de las experiencias que realizan. También pueden tener una función importante en la evaluación del programa ya sea cooperando en la determinación de los criterios, modalidades y diseños como en el desarrollo y procesamiento de la misma.

En este orden de organizaciones, cada programa a partir de las condiciones específicas nacionales, buscará la coordinación teniendo presente que la participación de ellas forma parte de un movimiento que incorpora a todo el país.

En general, se ha hecho referencia a organizaciones generadas por los particulares; sin embargo, es necesario tener en cuenta las instituciones del sector público. De ellas se hizo un amplio alcance al ministerio de educación, especialmente en relación con las escuelas. Es posible, también, coordinar acciones con otros ministerios como son: Salud, Agricultura, Trabajo, Justicia, Defensa, Interior y otros, según sean las condiciones nacionales. Estos ministerios mantienen programas educativos en sus respectivas áreas, los cuales se pueden vincular al programa de alfabetización. Igualmente, es posible captar recursos, sobre todo aquéllos que están en terreno, los cuales pueden ser una gran ayuda en las tareas de alfabetización.

Existen instituciones específicas como las cárceles, las áreas de salud, los cuarteles y otras entidades donde el aporte del ministerio del cual dependen puede ser determinante para el buen éxito de las acciones.

También es posible integrar a algunas empresas estatales (petróleo, minería, transporte, etc.) que pueden realizar aportes financieros, de materiales, recursos de infraestructura y otros.

En general, esta relación interinstitucional forma parte de las estrategias diseñadas en los países de la Región, utilizando diferentes modalidades según sean los criterios básicos de organización.

En este sentido, en el Proyecto del Programa Nacional de Alfabetización de la República Dominicana se señala que el pro-

blema del analfabetismo es necesario enfocarlo con la participación de todos los organismos vinculados al desarrollo nacional, dado que el mismo se presenta como una realidad que envuelve el quehacer programático de muchas actividades que emprenden diferentes instituciones en lugares donde el analfabetismo tiene un alto porcentaje. Por ello, se propone como meta lograr una efectiva coordinación y participación interinstitucional que asegure el éxito del Programa Nacional. Una de las estrategias para provocar esta participación es la realización de reuniones y seminarios con instituciones públicas y privadas, asociaciones estudiantiles y culturales para evaluar experiencias en trabajos de alfabetización y definir criterios para la participación en un programa de carácter nacional y para la planificación, organización y ejecución.

Otra experiencia en esta línea de la coordinación interinstitucional es la realizada en la Campaña Nacional de Alfabetización de Honduras donde se creó e integró un Comité Nacional de Coordinación con la participación de ministerios, universidades, asociaciones campesinas, confederaciones de trabajadores y central general, el Frente Unido del Magisterio, escuelas radiofónicas, empresas privadas, colegios profesionales, Comité Evangélico, Colegio de Periodistas, propietarios de radio, televisión y periódicos, Oficina de Relaciones Públicas de las Fuerzas Armadas, entidades religiosas de alfabetización y educación, asociaciones femeninas y otras entidades. Además, este Comité tuvo la facultad de llamar a otras instituciones sociales, lo que deja un amplio campo para esta coordinación.

Esta estructura se repitió a niveles más específicos formándose las Juntas Regionales de Desarrollo, los Comités Regionales, Municipales y Locales; sus funciones estaban referidas a la planificación, capacitación, ejecución, evaluación y seguimiento correspondientes al nivel de operación.

En la evaluación de este programa se señaló que la coordinación a nivel central no tuvo los frutos esperados, lo que no fue similar en los otros niveles.

142

b. Planificación multisectorial.

Otro aspecto importante en la organización de los programas de alfabetización es la consideración de diferentes modalidades de articulación con los planes nacionales de desarrollo mediante acciones multisectoriales o intersectoriales.

Esta multisectorialidad puede tener diferentes perspectivas:

- Para algunos países se define principalmente por la vinculación con instituciones del Estado, por la incorporación orgánica en un plan de desarrollo gubernamental.
- Para otros, además de las instituciones señaladas, plantean la vinculación con la comunidad organizada como protagonista de su plan de desarrollo.

Así, el Plan Nacional Multisectorial del Perú señala en sus lineamientos de política que las acciones orientadas a resolver el problema del analfabetismo deberán ser parte de los planes de desarrollo socioeconómico. Por ello, el sector educación impulsará una estrecha coordinación con los demás sectores, en la perspectiva de afrontar el analfabetismo con acciones de carácter multisectorial.

Igualmente, se impulsa la participación de los gobiernos locales y de la comunidad a través de sus organizaciones en la formación de comisiones de apoyo a las acciones de alfabetización, vinculadas a los proyectos de desarrollo comunal.

Esta orientación de la multisectorialidad tiene su base, en el caso peruano, en el supuesto de que para garantizar el éxito de la alfabetización es necesario ofrecer al usuario programas de carácter socioeconómico y cultural, tales como "Cooperación Popular" y otros, que tiendan a mejorar sus condiciones de vida y de trabajo.

2.3. Modalidades organizacionales

La existencia del sistema escolar tiene una alta influencia en la planificación de la alfabetización.

Un primer elemento que manifiesta esta influencia es la tendencia de los educadores a visualizar sus instituciones como las

143

únicas que pueden operacionalizar estos programas. Por ello, en los señalamientos anteriores se ha intentado superar esta influencia y plantear el problema en términos del país.

Otro elemento importante es que la alfabetización es un proceso más amplio que el aprendizaje de la lectura y escritura. No puede ser considerada solamente como una etapa inicial del sistema escolar. Si se opta por una estrategia de movilización de alfabetizadores, de analfabetos y de organizaciones e instituciones, este movimiento sobrepasa ampliamente los aspectos referidos.

a. Superación de la organización escolarizada.

La alfabetización, como proceso social vinculado a otros procesos para el desarrollo, requiere modalidades propias de realización donde se incluya la movilización general y la coordinación interinstitucional y multisectorial.

Estas orientaciones significan desafíos muy profundos para las instituciones tradicionales del sector educación, en términos de la compatibilización entre las normas de organización del Ministerio de Educación y los requerimientos de la alfabetización. Así, se puede señalar que:

—En la práctica administrativa de un ministerio de educación ocupa un lugar central el proceso de administración del personal que trabaja en las escuelas; para ello se ha establecido una red de leyes, reglamentos, decretos, directivas y todo tipo de disposiciones administrativas con la finalidad de procurar eficacia y reducir la arbitrariedad.

Si en este aparato organizado y estable se pretenden introducir súbitamente miles de voluntarios a quienes no les interesa la estabilidad, la acumulación de tiempo de servicio, etc., que por otra parte su selección no sigue los cauces establecidos, que asumirán funciones muy variadas, crearían, ciertamente, una crisis muy profunda. Cuando ello se ha intentado, la situación provocada al interior del ministerio ha sido muy grave.

—La compatibilización de normas no sólo se refiere a la administración de personal, también se manifiesta en relación con los recursos materiales. Para el uso de estos recursos existen múltiples disposiciones adminitrativas que aseguran su mantención y existen-

cia; además, el ministerio posee una serie de contratos y una red de acuerdos que aseguran el abastecimiento y el pago de los compromisos adquiridos. Esta modalidad estable se vería profundamente alterada si asume la adquisición de materiales para el programa de alfabetización ya que éstos son inusuales y requieren mecanismos de licitación y cotización mucho más ágiles para proveer adecuadamente la demanda al ritmo que ésta se produce.

–Otra situación en la cual se plantean problemas de compatibilidad, se refiere a la certificación. Este proceso consume un porcentaje apreciable de tiempo del personal administrativo e incluso del personal técnico. También para ello cuenta con un sistema de normas extenso, complejo y estable que comprende procedimientos de evaluación individual de cada alumno, procedimientos para la extensión de certificados de estudio, archivos de calificaciones, evaluación y escalafonamiento del personal. El criterio central para la evaluación de los alumnos es que sea realizada por estudiante y por unidad de estudios (curso, año) con miras a la promoción dentro de un concepto de programa dosificado de estudios. Este criterio es coincidente con los planes y programas escolares uniformes y estables para todo el país que se desarrollan orgánicamente de un modo dosificado y acumulativo.

Sin embargo, esta práctica no es compatible con los requerimientos de un programa de alfabetización. Tal como se ha señalado, la evaluación individual del aprendizaje no tiene tanta importancia como la evaluación de la afirmación del grupo como tal. La certificación individual tampoco tiene tanta importancia, el analfabeto necesita aprender a leer y escribir para mejorar sus propias posibilidades de relación familiar, acción comunal, laboral y política. Fundamentalmente, su mejoramiento estará en relación al desarrollo de sus capacidades.

La alfabetización requiere una evaluación permanente. El evaluador tiene que estar atento a la forma como se está desarrollando el proceso para apoyar al alfabetizador y corregir rápidamente cualquier error. La evaluación final de un programa de esta índole no tiene una repercusión muy fundamental para su práctica.

–Finalmente, otro aspecto de compatibilización se refiere a que la función docente es concebida de una manera diferente.

El maestro en la escuela está enmarcado en programas, lugares, horarios, textos y alumnos. En ese marco él debe dictar las clases y realizar la evaluación.

La alfabetización requiere criterios pedagógicos que permitan aprovechar la temática de los analfabetos y convertirla en temas motivadores para la discusión y el aprendizaje de la lectoescritura; necesita aplicar técnicas de dinámica de grupos y sobre todo requiere una relación pedagógica que respete al adulto y reconozca su posición como responsable de su familia, trabajo, comunidad. Lo más importante es que sea el mismo alumno quien evalúe su aprendizaje, lo integre a su experiencia y pueda transferirlo, mejorando con ello su calidad de vida tanto individual como colectiva.

Todas estas dificultades han ido mostrando que *la realización* de un programa de alfabetización necesita la creación de un organismo específico, con personal suficiente y adecuado, con normas ágiles y con poder para solucionar los problemas que se presentan. Este organismo tiene que superar las estructuras de los sistemas formales, como instrumento que favorece la participación y el compromiso de las múltiples organizaciones sociales de base.

b. Administración centralizada o descentralizada.

Dicho organismo específico tiene que definir sus criterios de operación, los cuales pueden ser centralizados o descentralizados. En el primer caso, las decisiones técnicas y administrativas, la producción de materiales, las opciones metodológicas, la formación del personal son definidas por el organismo central y a las demás instancias no les cabe sino aplicar la normatividad establecida. En el segundo caso, se trata de asociar a los adultos y a las organizaciones en la toma de decisiones para la ejecución del programa, en un marco orgánico de participación y de coordinación. Con ello el programa deja de ser una acción privativa de la institución encargada de su realización para pasar a pertenecer con mayor propiedad a los grupos y comunidades.

Las consideraciones señaladas en el desarrollo de estos capítulos encaminan la reflexión hacia la elección de una modalidad descentralizada de operación por parte de un organismo específico en-

140

cargado de alfabetización. Y en este mismo sentido se ha ido encaminando la experiencia de los países de la Región.

Así, el diseño administrativo del MOBRAL fue concebido en función de dos principios estratégicos: descentralizar las acciones y centralizar el control, buscándose con ello la instrumentalización progresiva de las comunidades para que asuman la ejecución y la responsabilidad de la acción educativa. Se creó una estructura flexible que, a pesar de las modificaciones ocurridas en relación con la ampliación de los sectores programáticos y la inclusión de áreas de especialización técnica en la administración central, mantuvo los siguientes tres niveles básicos.

–El MOBRAL central, con la Presidencia de la institución cuya sede es Brasilia, desarrollando su acción en la ciudad de Río de Janeiro. Con atribución de formular la política y las directrices nacionales de acuerdo a las orientaciones y prioridades emanadas de la Secretaría de Enseñanza de 1º y 2º grado del Ministerio de Educación y Cultura.

Está compuesto este nivel por una Secretaría Ejecutiva, Asesorías de Supervisión, Coordinación y Planeamiento, Control, Jurídica y de Comunicación; Superintendencia de Educación y Desarrollo Cultural; Superintendencia de Administración y Finanzas; y dos Consejos de Curadores y Administradores que aprueban anualmente el pograma físico-financiero.

–Coordinaciones Estatales, Territoriales y del Area Metropolitana de Río de Janeiro.

Son las responsables de realizar las adecuaciones de las directrices emanadas del MOBRAL central a las características particulares de tipo regional, junto con el desarrollo, supervisión y control de acciones.

Están compuestas por unidades operativas –Agencias– similares a las del MOBRAL central, bajo la orientación general de un Coordinador y de un Adjunto. Además, tienen la responsabilidad de mantener contacto permanente con las Secretarías de Educación y con los organismos involucrados en los programas.

147

–Comisiones Municipales.

Estos organismos están constituidos por personas voluntarias, remuneradas en algunos casos por las entidades locales, y a su vez representativas de las comunidades.

Son responsables de la operacionalización de los programas a nivel local, mediante los encargados de los programas y de las actividades, las cuales son similares a los niveles precedentes. Están coordinados por un Presidente y un Secretario Ejecutivo.

Para la interrelación de estos tres niveles organizacionales se encuentra el Subsistema de Supervisión Global, formado por una gran red de recursos humanos.

Este subsistema desde su creación, se ha constituido en el motor del sistema, ya que, desde su origen fue el responsable de mantener un padrón mínimo de desempeño de los programas y de los componentes filosóficos y metodológicos esenciales. Además, era fundamental establecer un flujo continuo desde la base al nivel central y viceversa, con la finalidad de recoger las informaciones necesarias para un constante perfeccionamiento, corrección y actualización de las estrategias, contenidos pedagógicos y metodológicos. Igualmente, su tarea ha sido fundamental en la compatibilización de los rasgos que caracterizan a las comunidades individualmente con los principios nacionales.

En la definición estratégica del Programa Nacional de Alfabetización de México, se señala el criterio de desarrollar una operación desconcentrada, para lo cual se han previsto los siguientes niveles de operación:

– Coordinación nacional. A este nivel le corresponde la elaboración del programa general de trabajo, de los documentos normativos y del plan nacional de difusión, la asignación de recursos financieros, el diseño, reproducción y envío de los materiales de alfabetización, la capacitación de los responsables de coordinar la detección de analfabetos y de capacitar organizadores y alfabetizadores y la evaluación nacional del Programa.

– A nivel estatal (delegación general de la Secretaría de Educación Pública –SEP–) se programan los ciclos de alfabetización,

se concertan los acuerdos y convenios con el Gobierno del Estado; se definen las zonas de alfabetización; se realiza el reclutamiento, capacitación, selección y contratación de personal; se establece la coordinación con otras dependencias; se hace la difusión del programa a través de los medios locales de comunicación social; se recibe y distribuye el material de alfabetización; y se realiza la evaluación estatal del Programa.

- Las coordinaciones de zona son las encargadas de organizar, dirigir y supervisar la operación del Programa en las localidades comprendidas dentro del área geográfica de su responsabilidad. Les corresponde la coordinación con las presidencias municipales, la delimitación precisa de las regiones que estarán a cargo del siguiente nivel de operación y las tareas de dirección, supervisión y evaluación de los organizadores regionales de alfabetización. Igualmente, realizan la sensibilización intensiva en las localidades, la recepción y distribución del material de alfabetización y la evaluación de zona y municipio.
- El organizador regional de alfabetización tiene a su cargo la operación del Programa en un área geográfica definida. Es el responsable de organizar la detección y registro de los analfabetos, de establecer la coordinación con los centros escolares y con las agrupaciones y organizaciones existentes, de realizar la sensibilización intensiva, de obtener locales para el registro y la alfabetización y de organizar los grupos. También provee a los grupos de materiales y equipo, supervisa y asesora a los alfabetizadores, orienta a los recién alfabetizados hacia los programas de post-alfabetización y realiza la evaluación en su región.
- El grupo de alfabetizadores a cargo de un alfabetizador. Su misión es el objeto de todo el Programa y se considera como el nivel de operación más importante. Le corresponde integrar el grupo de alfabetización, precisar los horarios, local, forma de trabajo, motivar a los participantes, conducir el proceso del aprendizaje, organizar las actividades complementarias, el seguimiento, la evaluación del grupo y la certificación. También orienta a los recién alfabetizados hacia los programas de post-alfabetización.

Además, en 1981 fue creado el Instituto Nacional para la Educación de Adultos, como órgano especializado y con poder sufi-

ciente para realizar sus programas, especialmente, el referido a la alfabetización.

Las experiencias señaladas muestran distintas maneras de desarrollar la descentralización operativa, la que tiene relación con el marco jurídico establecido en cada país, con las orientaciones y el modelo político nacional y con los objetivos y definiciones estratégicas de los programas de alfabetización. En cuanto a la participación de la comunidad y de las organizaciones de base, también se manifiesta una variedad siguiendo las concepciones educativas y de alfabetización que se tienen, especialmente en relación con el rol central que se otorga al Ministerio de Educación en estas acciones.

Aparece clara la necesidad de crear organismos especiales que tengan a su cargo la ejecución de los programas de alfabetización; sin embargo, esta nueva organización tiende a actuar de un modo escolarizado si no se apoya en una estrategia de movilización y de coordinación.

3. ESTRATEGIAS ESPECIFICAS CON POBLACIONES CAMPESINAS E INDIGENAS

3.1. Alfabetización con poblaciones campesinas

Gran parte del esfuerzo de alfabetizar en los países de la Región se hace en zonas rurales. Se ha dicho ya, y no está de más repetirlo, que el analfabetismo en América Latina y el Caribe es un fenómeno esencialmente rural; los dos tercios de los analfabetos se concentran en áreas rurales, y hay países en los cuales las tasas rurales incluso llegan a cuadruplicar las urbanas. En consecuencia, gran parte del esfuerzo por alfabetizar se dirige necesariamente a poblaciones campesinas o indígenas, ideas y criterios que pueden servir para guiar los esfuerzos específicos que deberían emprender los países de la Región.

Para obtener conclusiones acerca de modos adecuados de enfrentar la alfabetización campesina, es preciso remitirse a dos tipos de fuentes: por una parte el conocimiento acumulado sobre la realidad del campesinado en la Región, y por otra parte, el apren-

dizaje que han dejado los programas de alfabetización campesina que se han implementado en muchos países.

a. Algunas sugerencias para la alfabetización provienen del conocimiento de las situaciones campesinas.

A modo de aclaración preliminar debe decirse que las situaciones campesinas son heterogéneas en la Región. Y que esta heterogeneidad es aún mayor debido a la presencia de culturas indígenas que añaden otro factor a las diversidades geográficas, económicas, productivas, tecnológicas y culturales. Sin embargo, existen algunas características comunes en cuyo contexto es posible situar las recomendaciones generales que aquí se hacen.

1) La primera es que, con más énfasis que en el caso de grupos urbanos, el trabajo de alfabetización debe empezar por el *reconocimiento del mundo cultural campesino.* Ello por múltiples razones, entre las cuales se destacan dos. Por una parte, los campesinos son los más ajenos al mensaje "moderno" de la palabra impresa. Y, a pesar de las comunicaciones que envían mensajes por igual a ciudad y campo, el abismo persiste entre el mundo cotidiano del campesino y el mundo del símbolo escrito.

Por otra parte, tal vez con más nitidez que en otros grupos, se ha desarrollado en el campesino una cierta forma de "conciencia" particular cuyo conocimiento es definitivamente importante para comprender a fondo la situación en relación con las expectativas y posibilidades de aprendizaje que ellos poseen. En esa conciencia, ciertas características del modo de percibir el mundo social se destacan:

- El desarrollo de una concienca de "dominado" y las consecuentes conductas defensivas que de allí se originan.
- La percepción de la situación propia como extremadamente vulnerable.
- El desarrollo de orientaciones basadas en una aversión al riesgo y la consecuente búsqueda de seguridad.

A la vez, los procesos recientes de cambio en el agro latinoamericano parecen haber impactado en la conciencia de los grupos

campesinos favoreciendo quizás una diversificación que debería ser estudiada en términos culturales. Estudio que debería tener consecuencias muy prácticas para el planteamiento de programas de alfabetización.

2) El reconocimiento cultural puede ayudar a solucionar un problema agudo: *la motivación para la alfabetización.* Es ya consenso que la motivación se logra con mayor facilidad si la alfabetización se liga a programas más amplios de desarrollo. La palabra escrita se vuelve necesaria cuando se liga a algo necesario (un bien, una acción).

La determinación de cuál es ese "bien deseado" es una actividad básica a incluir en cualquier estrategia. Y, en virtud de la individualidad de cada grupo y de sus orientaciones, esa motivación es muy variable. Si para unos el factor básico es la tierra, para otros el capital de operación, para algunos la seguridad de un salario estable y para los cesantes la posibilidad de un trabajo; es utópico suponer que un solo estímulo o recurso productivo va a satisfacer a todos.

En definitiva, el descubrimiento de la motivación vuelve único el proceso de cada comunidad y así la alfabetización se inserta, a la vez, en los proyectos de vida de las personas.

3) El desarrollo del proceso de alfabetización puede contribuir a fortalecer las expresiones solidarias del campesinado y en especial las de sus organizaciones.

Esto puede lograrse:

- Introduciendo en el trabajo contenidos que aclaren la percepción del rol de la organización y de los beneficios que ella acarrea al grupo (sindicato, cooperativa, comité de pequeños agricultores, junta de vecinos, etc.).
- Discutiendo con los grupos las expresiones de solidaridad campesina y analizando los procesos económicos y sociales que los efectúen.
- Utilizando monitores ligados a las organizaciones.

152

– Canalizando parte de la administración de la alfabetizació a través de las propias organizaciones campesinas.

– Involucrando a las organizaciones en los proyectos de acción o desarrollo que sigan a la alfabetización.

4) La situación de algunos grupos campesinos muestra con más fuerza que la alfabetización depende para su éxito de la realización de otros programas que remedien problemas más urgentes y angustiosos y que son sentidos, en consecuencia, como mucho más importantes por los grupos. Si esta asociación no se logra, es muy probable que todo el esfuerzo educativo sea condenado al fracaso.

no permanentes que a la vez no explotan tierras por cuenta propia. Puede tratarse tanto de los "afuerinos" tradicionales como de los desplazados de los procesos de reforma agraria que después de perder el acceso a la tierra han permanecido en calidad de "allegados" en otros hogares campesinos o que se desplazan permanentemente de un predio a otro. Obviamente aquí el problema primordial es de empleo estable y sólo después de solucionar aquello se puede pensar en generar un proyecto de vida que incorpore la idea de progresos personales o grupales.

Con este grupo, la alfabetización podría ser parte de políticas de empleo y de capacitación ocupacional que, al ser asociadas a la creación de puestos de trabajo, podrían crear efectivamente posibilidades distintas a esas personas. Desgraciadamente, la realización de estos proyectos pareciera estar en contradicción con ciertas características del modelo productivo dominante en la agricultura al cual, la reserva de mano de obra barata le resulta funcional.

Para que la alfabetización sea exitosa con estos grupos se supone que se adoptan previamente ciertas decisiones políticas de envergadura y cuya factibilidad debería ser considerada seriamente por los gobiernos al asumir compromisos de erradicación del analfabetismo.

5) Diferente es el planteamiento de estrategias con campesinos, cuya fuente principal de ingresos es su tierra, y que se mueven dentro de la lógica de una economía de subsistencia. En este caso,

153

la alfabetización puede ligarse más directamente a problemas de gestión y a decisiones agroeconómicas. Y no tanto con la producción y el trabajo agrícola. Para éste la lectura no es pre-requisito y su adquisición no garantiza en absoluto un aumento de la productividad en las condiciones tecnológicas actuales del agro latinoamericano.

Es importante no caer en la tentación de pretender generar una capacidad empresarial ilusoria que el campesino no tiene ni aspira a tener. En este caso, más que nada la capacidad de leer y escribir puede servirle para defensa en los tratos económicos con terceros. Por ejemplo, de preferencia en la comercialización o en las relaciones con las grandes empresas a las cuales normalmente

El siguiente cuadro permite captar las diferencias por países.

ANALFABETISMO EN LOS JOVENES RURALES DE 15-24 AÑOS EN 14 PAISES

País	Tasa	Número
Guatemala	60.4	391.432
Nicaragua	58.9	113.798
El Salvador	43.4	160.011
Brasil	43.4	3.356.174
Venezuela	37.7	127.822
Perú	30.9	266.593
Rep. Dominicana	29.2	140.304
Bolivia	28.2	114.879
Ecuador	24.9	115.304
Panamá	23.8	30.890
Colombia	23.0	279.927
Paraguay	13.0	34.106
Chile	11.5	43.207
Costa Rica	7.8	14.552

Terra J.P. *Analfabetismo y Escolarización de los Jóvenes en América Latina*. Proyecto UNESCO - CEPAL - PNUD "Desarrollo y Educación en América Latina y El Caribe". Buenos Aires, 1980.

estos grupos entregan su producción. Y aquí, tan importante como la lecto-escritura, es el manejo de las matemáticas elementales, lo que sí es sentido por ellos como una grave deficiencia para la vida cotidiana.

6) Particularmente grave es el analfabetismo en la juventud rural. A pesar que las mejorías más sensibles se producen en los grupos jóvenes, la situación aún es alarmante. El grupo de 15 a 24 años presenta una tasa de analfabetismo de 18.2% (8.8 millones). Aproximadamente 900 mil jóvenes por año se incorporan como analfabetos al mercado de trabajo en la Región.

Por supuesto el analfabetismo rural en los jóvenes es mayor que el urbano (31.1% contra 7.6%). Esto significa que el 73.8% del total de jóvenes analfabetos está en el campo, lo que en números absolutos alcanza a 6.7 millones de personas.

Detrás de las cifras subyace una realidad vital más violenta que el solo analfabetismo. Habitualmente los jóvenes desarrollan actividades escasamente rentables e intermitentes que los mantienen desocupados en varios períodos del año. A la carencia de oportunidades de trabajo viene a sumarse la ausencia de programas juveniles de recreación o formación. En villorios y agrupaciones suburbanas con mayor densidad poblacional, esto genera problemas de desorganización social grave: delincuencia, alcoholismo, prostitución.

En este caso, la alfabetización exitosa debe darse en el contexto de programas destinados a proporcionar actividad motivadora a los jóvenes. Esta se relaciona primordialmente con el empleo productivo, pero no exclusivamente. A diferencia de otros grupos de la población, los jóvenes tienen la posibilidad de movilización en torno a otros objetivos que pueden ser atractivos: deportes, recreación, teatro, folklore, etc.

7) El analfabetismo es más fuerte entre las mujeres que entre los hombres alcanza a 43% y en las mujeres sube a 53.9%. Las el área urbana.

Para el mismo grupo de 14 países la tasa de analfabetismo en los hombres alcanza a 43% y en las mujeres sube a 53.9%. Las diferencias mayores se producen en países como Guatemala, donde

el 77.4% de las mujeres rurales son analfabetas (contra 59.8% de los hombres), Bolivia 67.8% en las mujeres y 37.7% en los hombres, Perú 69.2% en las mujeres y 34.4% en los hombres. Al parecer, la diferencia se acentúa en países con mayor población indígena.

Los programas de alfabetización deberían incorporar junto al reconocimiento que el mayor déficit afecta a la población femenina, el dato de la importancia del aporte de la mujer al trabajo en el campo. Esta importancia no aparece reflejada en los censos, los cuales clasifican a la mayoría de las mujeres como "inactivas" y dedicadas a quehaceres domésticos.

Los programas deberían recoger el hecho de que en zonas de migración estacional, por ejemplo, el cuidado y la administración del predio familiar queda en poder de la mujer. Asimismo, el rol de la mujer es importante en el cuidado de las huertas familiares, animales domésticos, etc. Fuera del hecho de que en períodos de siembra y cosecha hay zonas en las cuales la mujer se incorpora en alta cantidad a las tareas agrícolas.

Numerosos programas de desarrollo especialmente realizados por agencias privadas cuentan como elemento principal a la mujer. En algunos casos, se ofrece capacitación para los procesos productivos pero en la mayoría de los casos está referida a: economía del hogar, pequeña industria casera, huertas familiares, nutrición y educación para la salud y talleres artesanales. En sectores de economía de subsistencia la importancia económica que adquieren estos programas es mayor incluso que los tradicionales de asistencia técnica y crediticia. Provocan mejorías claras y visibles en el autoconsumo y en la calidad de vida de la familia. Parece razonable diseñar programas de alfabetización para la mujer que se inserten en actividades como las descritas.

b) Otras sugerencias povenientes de experiencias recientes de programas de alfabetización.

Para la alfabetización rural se han adoptado diversas estrategias, surgidas en momentos históricos distintos y que continúan siendo utilizadas en forma alternativa o combinada. Se hará mención aquí a:

– Las campañas de alfabetización.

– La alfabetización centrada en la escuela rural.

– La alfabetización como componente de programas de desarrollo rural integrado y de desarrollo comunitario.

– La alfabetización en el contexto de las reformas agrarias.

– La alfabetización ligada a la capacitación ocupacional.

1. Las campañas de alfabetización

Surgen en América Latina en la década de los 40, con el inicio de las acciones de alfabetización. Organismos nacionales e internacionales, públicos y privados se concertan para implementar campañas en México, Chile, Perú, Ecuador, República Dominicana y Honduras. Estas iniciativas, a pesar de las críticas de que han sido objeto, se reiteran periódicamente en los países del continente por lo que deben ser consideradas como una estrategia vigente.

Se basan generalmente en la movilización de voluntarios, se destinan a ellos recursos extraordinarios de los presupuestos nacionales, concitan el apoyo de organismos públicos y privados, además de los educativos y se proponen, por lo común, metas muy ambiciosas para tiempos muy breves.

Los éxitos son, por lo general, dudosos. Parecen eficaces en condiciones políticas especiales donde la alfabetización es en verdad un componente de otros procesos más amplios de movilización popular[1].

La lección, no obstante, es clara. La alfabetización difícilmente puede concebirse como aislada y autosuficiente. Debe situarse en el contexto de procesos que la preceden y la continúan.

---

1 En el caso cubano la motivación política y la necesidad del gran esfuerzo agrícola del país fueron factores determinantes en el éxito de la alfabetización. Ver Carnoy M. Educación y desarrollo rural en A. Latina. En BID: El problema del financiamientoo de la educación en A. Latina. Washington D.C. 1978.

157

2) La alfabetización centrada en la escuela rural

Una estrategia distinta y, en muchos sentidos opuesta, es la canalización de la alfabetización a través de la escuela rural. Permite utilizar la capacidad profesional de los maestros, ventaja cierta con respecto al empleo de voluntarios sin preparación pedagógica. A la vez, la continuidad y permanencia del trabajo favorece aprendizajes más estables. Las modalidades administrativas pueden variar convirtiendo a la escuela en centro para adultos o creando centros de educación paralelos utilizando los mismos maestros. Centros de educación comunitaria, centros de educación fundamental y, más recientemente, núcleos escolares son modalidades distintas de aplicación de esta estrategia.

Presenta algunas dificultades cuando no se inserta en programas mayores. Una de las principales es la falta de motivación que se produce al no existir otras iniciativas que refuercen la alfabetización. La asistencia a la misma escuela de los niños es también otro factor en contra.

3) Alfabetización como componente de programas comunitarios y proyectos de desarrollo rural integrado

La década de los 60 marca el inicio y consagración de esta estrategia, en la cual la alfabetización se concibe en estrecha relación con la actividad productiva y en cuanto componente de programas que aspiran a ser integrados e integrales.

Dentro de esta estrategia se sitúan experiencias diversas, algunas fuertemente participativas y otras más tecnocráticas y con participación nula. Se usa a menudo la estructura escolar corrigiendo así algunos inconvenientes de la estrategia anterior. Los resultados han sido variables y las evaluaciones no son definitivas ni muy claras.

4) Alfabetización en el contexto de las reformas agrarias.

En las experiencias recientes de reformas agrarias se ha postulado la necesidad de que el cambio de régimen de tenencia vaya

acompañado con educación. Con grados diversos de éxito se han emprendido experiencias de alfabetización.

Para orientar los procesos, lo común ha sido la creación de unidades especializadas dentro de las mismas corporaciones de reforma agraria. Así también se han preparado materiales ad-hoc y, salvo excepciones, han sido funcionarios o promotores los que han realizado la alfabetización con independencia de los ministerios de educación.

El método más generalmente utilizado fue el psicosocial de *Paulo Freire* que aparecía como el más adecuado al momento de cambios sociales que se vivía y permitía enfrentar simultáneamente objetivos educativos y sociopolíticos a través de la alfabetización.

Además del objetivo de aprendizaje de lecto-escritura, se enfatizaron los objetivos sociales de la alfabetización. Pero en el modo como estos objetivos se plantean hay una tensión permanente entre el cumplimiento de roles organizacionales y productivos y el desarrollo de una conciencia política.

De las experiencias con campesinos es el caso en el que se produce más claramente una asociación de la alfabetización con el desarrollo de la capacidad empresarial y gestión agroproductiva; si bien son experiencias restringidas y focalizadas, son interesantes por la situación de cambio social que representan y por el rol que se atribuye en ellas a la alfabetización. Hay pocas evaluaciones al respecto.

5) Alfabetización ligada a capacitación ocupacional

Parte importante del éxito radica aquí en evidenciar el lazo entre la lecto-escritura y el desempeño de ciertas funciones para las cuales es pre-requisito.

En pequeña escala ha sido realizada por instituciones de aprendizaje y capacitación profesional. Se asocia frecuentemente a cursos de matemáticas elementales. En estos casos son los aspectos instrumentales los que prevalecen. La motivación de los participantes parece ser, en general, bastante alta cuando existe la posibi-

159

lidad concreta de una promoción ocupacional o se percibe la utilidad de la nueva calificación.

c) El empleo de alfabetizadores con calificaciones distintas.

En las estrategias observadas, cuatro son las alternativas más frecuentes:

– Voluntarios.
– Maestros.
– Funcionarios promotores.
– Monitores campesinos.

1) Voluntarios

Son el recurso más utilizado en las campañas de alfabetización: estudiantes, militares, amas de casa. Salvo en casos excepcionales a los que se ha hecho referencia, presentan el inconveniente de la falta de preparación técnica en la enseñanza de la lecto-escritura. Esto es más grave cuando se emplean métodos como el psicosocial, que descansa sobre todo en el alfabetizador.

Tienen la ventaja de su bajo costo, lo que permite multiplicar la experiencia.

2) Profesores

Indudablemente son los agentes mejor preparados en técnicas de enseñanza de lecto-escritura. Si la alfabetización se inserta en proyectos más globales, el profesor puede ser un excelente elemento y desarrollar liderazgos que a veces están en germen dentro de la comunidad. Este entorno es importante porque en experiencias educativas aisladas, se pierde fácilmente la motivación y la enseñanza se rutiniza.

3) Funcionarios promotores.

Han sido utilizados principalmente en organismos de reforma agraria y desarrollo campesino y en algunas instituciones privadas.

160

Aquí se ha llegado a determinar la necesidad de la alfabetización por la práctica de otras acciones: asistencia técnica, crediticia, comercialización, etc.

Hay casos en que la motivación sociopolítica del funcionario puede ser un estímulo para que se convierta en un buen alfabetizador. A la inversa de lo que ocurre con los profesores, lo que hay que cuidar es que no se abandonen los objetivos técnicos de la lecto-escritura. Los promotores parecen más naturalmente dispuestos a enfatizar las discusiones de problemas sociales y económicos en detrimento de la alfabetización misma. Una buena preparación y una supervisión constante son muy necesarias en este acto.

4) Monitores campesinos

El empleo de alfabetizadores campesinos tiene múltiples ventajas. Desde luego es una solución de bajo costo y que se puede masificar. A diferencia de los otros agentes, ellos comparten la cultura de las comunidades campesinas, lo que facilita la comunicación entre alfabetizador y sujeto. Por lo mismo puede facilitar la obtención de los objetivos sociales e incluso ser un vehículo para generar nuevos liderazgos en las comunidades.

Es preciso subsanar ciertas dificultades. Así una mala selección de los monitores puede acarrear conflictos mayores que los otros agentes. Un principio sano es no utilizar el monitor dentro de la misma comunidad en que vive. Se evita así que los problemas de relación que tenga el monitor se trasladen al proceso de alfabetización.

Otra dificultad es la falta de preparación técnica y la escasa posibilidad de que lleguen a adquirirla satisfactoriamente en entrenamientos cortos. No obstante, es posible luchar contra este problema a través de un buen programa de formación.

Por otro lado, la calidad del material a utilizar es importante. Es preciso que las indicaciones metodológicas sean pormenorizadas y que buena parte del material hable por sí solo.

Finalmente, una supervisión y discusión frecuentes con el monitor se hacen necesarias para ir enfrentando conjuntamente los problemas que se presenten durante el mismo proceso educativo.

161

3.2 Estrategias de alfabetización con poblaciones indígenas.

La alfabetización de los grupos indígenas, en los casos en los cuales ha existido preocupación, ha sido planteada predominantemente en términos lingüísticos. Es decir, el gran esfuerzo se ha centrado en alfabetizar, en el mejor de los casos en lengua vernácula. Sin embargo, en la base de la discusión sobre la selección de la lengua oficial o la lengua vernácula, existe un problema mucho más profundo, con raíces estructurales y cuyo tratamiento implica una decisión política.

Esto ha sido enunciado así en la reunión de Expertos sobre Políticas y Estrategias de Alfabetización para la Población Indígena del Area Andina[2]: en lo que respecta a la situación de la población indígena del Area Andina, el problema no es de ninguna manera sólo educacional, sino de orden político, económico, social y cultural. La tenencia de la tierra, la marginación social, la imposición cultural y la falta de participación política de dicha población en los asuntos locales, regionales y nacionales ejemplifican lo anteriormente expuesto.

Así también, en la Declaración de Barbados para la Liberación Indígena se dice: "los indígenas de América continúan sujetos a una relación colonial de dominio que tuvo su origen en el momento de la conquista y que no se ha roto en el seno de las sociedades nacionales".

Desde el punto de vista educativo, tiene especial importancia el modo como se tratará la relación entre cultura dominante y cultura dominada. Esto enfrenta dos alternativas:

- Asimilación de los grupos indígenas a la sociedad dominante con la consiguiente destrucción no sólo de sus valores culturales sino, sobre todo, de sus posibilidades de participación activa en la vida nacional.
- Incorporación de los grupos indígenas a la vida social como verdaderas "nacionalidades" abriendo con ello un camino para su propio desarrollo de acuerdo con sus características particulares.

---

2 Organizada por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, Quito, Ecuador, 20-25 de noviembre de 1978.

necesidades y aspiraciones como pueblos y como miembros activos de la sociedad.

Este segundo camino que, es en verdad, según especialistas, el de mayor congruencia con una visión humanista de los procesos educativos, abre, para su implementación, una serie de interrogantes y cuestiona gran parte de las experiencias en materia de alfabetización en la Región.

a) Desde luego, con algunas excepciones, la mayoría de los programas de alfabetización, a menudo aplicados indistintamente a poblaciones indígenas y a las que no lo son, responden a los intereses y aspiraciones de las poblaciones indígenas. Son frecuentemente planificados de manera central, por especialistas que no manejan las categorías culturales propias de las culturas autóctonas y que habitualmente no conocen tampoco las lenguas vernáculas.

La participación de representantes de los grupos aborígenes en la planificación, investigación, producción de material didáctico, evaluación y administración de los programas de alfabetización ha sido prácticamente nula.

Parece necesario revertir estos procesos procurando la participación efectiva de la población indígena en la planificación y conducción de su propia educación. A la vez, esto supone la necesidad de especialistas en educación capaces de conocer y manejar el lenguaje y las categorías culturales de los grupos con los que trabajan.

b) Por otra parte, es notoria la falta de investigaciones que permitan fundamentar los sistemas educativos para poblaciones aborígenes. A la vez, hay carencias de organismos de difusión que permitan el flujo de las informaciones existentes y el enriquecimiento mutuo entre grupos y organizaciones que trabajan en esta materia en diferentes países de la Región.

Especialmente en los países con alto porcentaje de población indígena es importante que organismos estatales y universitarios tomen sobre sí la tarea de fomentar investigaciones en este campo y, a la vez, la de centralizar y difundir las informaciones que existan o se puedan producir como resultado de dichas investigaciones.

c) Una alternativa de trabajo que ha sido frecuentemente recomendada es la llamada educación "bilingüe y bicultural". Sin em-

bargo, este planteamiento frecuentemente se ha desvirtuado por cuanto en el proceso mismo han prevalecido el pensamiento y los esquemas de la cultura dominante, sea ésta mestiza o extranjera según el organismo o institución que haya dirigido el proyecto.

En este sentido es preciso recordar que la alfabetización en lengua vernácula implica, necesariamente, el empleo no sólo de las estucturas formales de la lengua sino de los sistemas de conocimiento vigentes en todos los grupos: matemáticas oral, pedagogía tradicional, sistemas de salud, organización social, trabajo y producción, etc.

Por otra parte, el uso de la lengua oficial debe estar sujeto a ciertas precauciones. Puesto que se trata, junto con la alfabetización, de un esfuerzo de revalorización cultural y social, la lengua oficial debe ser empleada dentro de su propio contexto y no como factor de alienación. La enseñanza de esta lengua debe contemplar los contenidos sociales que determinan las relaciones interétnicas dentro de las condiciones existentes de dominación; yendo, por lo tanto, más allá de una enseñanza de tipo solamente lingüístico.

d). El proceso de alfabetización en lengua vernácula presenta por otra parte, múltiples problemas. En la planificación e implementación de esos programas es preciso tener presente lo siguiente:

1) Lengua oral - lengua escrita

El paso del sistema de comunicación oral al sistema escrito, cuando se trata de culturas ágrafas, y por lo mismo, de culturas de pensamiento oral, presenta serias dificultades por la eliminación de los elementos que intervienen en la comunicación verbal (contextos de situación, elementos de entonación, etc.) representables de manera muy limitada e imperfecta en la escritura. Los grupos de tradición oral requieren hacer un gran esfuerzo de abstracción para situarse y comenzar a actuar dentro de un sistema que, social y psicológicamente, les es extraño.

2) Lengua - dialecto

La opción por la alternativa de "lengua" como factor de comunicación social general, conduce no sólo a la unificación social y

política necesaria para ampliar los márgenes de comunicación escrita. Por el contrario la "dialectalización" tiende a la desintegración y consecuentemente a la limitación de las posibilidades de relación grupal con incidencia directa en la funcionalización de la alfabetización.

3) Alfabeto - ortografía

La selección de un alfabeto para las lenguas ágrafas constituye sólo un primer paso. Si se busca la unificación de nacionalidades aborígenes, se requiere proceder a la sistematización de la ortografía-lingüística que, en términos sociopolíticos, se traduce en un mecanismo de desintegración.

e) La falta de materiales adecuados para la alfabetización y post-alfabetización en lenguas nativas es otro problema importante. En este sentido es preciso incentivar, a partir de investigaciones ad-hoc, el desarrollo de materiales didácticos para alfabetizar y de formas de literatura popular que permitan acumular materiales para los procesos de post-alfabetización.

f) En lo que se refiere al uso de métodos, se han empleado, en general en los últimos años, métodos y técnicas de alfabetización inspirados en las concepciones doctrinarias y operacionales del método psicosocial. Sin embargo, en los limitados casos en que se ha usado con poblaciones indígenas no siempre ha dado los resultados esperados, principalmente por déficit o ausencia de conocimientos adecuados de las categorías sociales, antropológicas y lingüísticas de dichas poblaciones. Por otra parte, en muchos otros casos se han empleado métodos tradicionales de alfabetización sin una inserción en los poblemas culturales, sociales y políticos que experimentan las poblaciones aborígenes.

Frente a esta realidad parece importante que los métodos, técnicas y materiales guarden coherencia con el propósito de identificación, revalorización, autoafirmación y defensa de las culturas.

Por esta razón también es conveniente que los métodos que se utilicen impliquen una permanente investigación de la cultura indígena, especialmente referida a sus formas de organización económica, so-

165

cial y política, a sus comportamientos sociales básicos y a sus manifestaciones artísticas y religiosas. Sólo a partir de una perspectiva como ésta se podrán plantear procesos dinámicos de educación en los que la renovación permanente de materiales y métodos se nutra efectivamente de las culturas para y con las que se trabaja. De este modo también será posible hacer realidad el respeto cultural básico que impida perpetuar la imposición y dominación como técnicas de las formas educativas que hasta aquí se han empleado.

g). Finalmente, un problema especial se plantea en relación con la disponibilidad de personal capacitado para trabajar en educación indígena. Es frecuente que el personal docente que se utiliza sea el mismo del sistema regular sin que haya mediado preparación especial alguna. A la vez, este personal, salvo el conocimiento escaso que adquiere en el trabajo mismo, carece de contacto anterior con la cultura de los grupos aborígenes y, muy a menudo, también desconoce absolutamente el idioma propio de estos grupos. Parece por lo tanto de extrema importancia que se adecúen políticas especiales de formación y capacitación de personal para el trabajo de alfabetización en poblaciones indígenas. Especialmente en países con alta población indígena podrían adecuarse centros especiales de capacitación de maestros para estas tareas. A la vez, en los propios institutos formadores de maestros debería incluirse de modo prioritario el conocimiento de culturas y lenguas aborígenes, como un primer paso para la necesaria profundización posterior a través de la capacitación y el trabajo mismo.

Lo que importa retener es que, en materia de alfabetización para poblaciones indígenas, hay un mundo por abrir, todo un camino que recorrer el cual es urgente reiniciar desde perspectivas distintas. Dada la importancia cuantitativa de los analfabetos indígenas en varios países de la Región, el logro de la meta del Proyecto Principal de erradicar el analfabetismo antes del año 2000 pasa seguramente por el perfeccionamiento y extensión de los esfuerzos de alfabetización a poblaciones nativas. Ello supone, por supuesto, decisiones de dar, política y administrativamente, una mayor prioridad a estas poblaciones y disponer de recursos adicionales importantes de los presupuestos de los Estados para consagrarlos a esta finalidad.

166

La educación y la suerte del campesino *

Sylvia Schmelkes

Aunque este texto contiene algunas referencias al caso de un país (México), su contenido es válido para la gran mayoría de las poblaciones campesinas de la región. La autora se plantea específicamente el problema, aún no plenamente dilucidado, de la relación entre educación (tanto formal como no formal) y productividad en el medio campesino. Refiere los diversos enfoques teóricos e ideológicos que suelen adoptarse y revisa críticamente las principales conclusiones de las investigaciones realizadas hasta el presente.

Hay acuerdo hoy en que la educación del campesino no es factor determinante, como se creyó en otro tiempo, del aumento de productividad o del cambio tecnológico, sino más bien un catalizador de condiciones preexistentes, de manera que influye sólo en forma relativa y condicionada sobre el desarrollo agrícola. No obstante, la autora arguye que se ha exagerado el escepticismo sobre su alcance. Plantea la hipótesis de que, si bien las condiciones estructurales fijan límites reales a los efectos de la educación, no llegan a impedir algunos resultados significativos.

Por otra parte, el texto plantea la importancia de investigar con mayor profundidad las características cualitativas de la educación que se imparte a los campesinos, antes de saltar a conclusiones generalizadoras sobre sus efectos en la productividad. Hace ver cómo la práctica del extensionismo transgrede sistemáticamente los principios del aprendizaje campesino. Esto invalida, o al menos debilita, las conclusiones de muchos estu-

* Tomado de: *La educación y la suerte del campesino. Un enfoque a la investigación empírica sobre la relación entre educación, productividad e ingreso para el caso de México.* Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, Vol. 13, Número 4, 1983.

167

dios que prescinden, al analizar los programas educativos, de sus dimensiones cualitativas.

El texto tiene especial relevancia en atención al gran número de proyectos, gubernamentales e independientes, que se proponen centrar la educación y promoción de los grupos campesinos en acciones productivas. Sus orientaciones, además de servir a la discusión teórica y metodológica sobre el tema, pueden estimular la revisión de este tipo de proyectos y ser tomadas en cuenta al diseñar nuevos programas de EA para población campesina.

1. Introducción: lo determinante y lo intencional

Ya no es científicamente admisible poner en duda la importancia del sector campesino en los procesos nacionales de desarrollo. Su papel preponderante en la producción de alimentos para el consumo interno es una realidad que ha tenido que ser reconocida después de los dolorosos fracasos que implicaron los modelos de desarrollo nacional que suponían su abandono. El caso de México es enfático al respecto. El costo que significan las compras masivas de maíz y frijol —mejor indicador de la crisis a la que se enfrenta el campesino— en el mercado externo y la necesidad de subsidiar su consumo interno se había vuelto ya demasiado oneroso en la década de los 70. La crisis actual lo hace ya imposible. El problema del campesinado mexicano debe ser atendido en forma urgente, si no por la preocupación de elemental justicia social, sí porque el no hacerlo vuelve inviable cualquier intento de salir de la crisis económica sin provocar una crisis social.

Dos son las alternativas de solución que se derivan de las teorías sociológicas más representativas sobre el desarrollo rural en el momento actual:

1) Por una parte, quienes sostienen la tesis de la posibilidad de un desarrollo armónico dentro del actual sistema capitalista, plantean estrategias que incluyen procesos cuya ausencia en el pasado ha ocasionado fracasos o al menos serios problemas. En el actual estado del conocimiento, esta estrategia implica:

168

a) La inversión en investigación agrícola que genere alternativas tecnológicas que aprovechen los recursos disponibles y que se adapten a las condiciones regionales.

b) El crédito a la producción.

c) La organización de los productores (fundamentalmente porque ello reduce los costos y vuelve más manejable el funcionamiento institucional).

d) La asistencia técnica y la capacitación campesina que permitan asegurar la transferencia de la tecnología generada, el buen uso del crédito y el adecuado manejo de las organizaciones.

e) Una adecuada política de precios y el acceso a mercados monopólicos.

f) La inversión en obras de infraestructura que favorezcan alguno o algunos de los aspectos del proceso productivo o distributivo[1].

2) En contraparte está la tesis que sostiene que la situación de la pobreza y la baja productividad del campesinado es tal porque la propia estructura capitalista genera injusticias y las mantiene, ya que eso responde a sus intereses. Según esta teoría, no se trata de un sistema deficiente al que hay que hacer ajustes, sino de un sistema injusto y perpetuador de desigualdades por su propia naturaleza. Desde este paradigma se derivan dos posturas:

a) La de la izquierda dogmática no le encuentra solución al problema del campesinado. Según esta tendencia, el desarrollo del capitalismo condena irrevertiblemente a los campesinos a su eventual extinción. Por su parte, la destrucción del sistema capitalista implica también la eliminación del campesinado como tal, pues la producción deberá colectivizarse y ajustarse a las planeaciones de una economía central. Inclusive dentro del proceso de transición del capitalismo al socialismo, el campesinado podrá cuando mucho

---

1 En países donde la concentración de la tierra alcanza proporciones agudas, los defensores de esta tesis proponen, antes que nada, la realización de esfuerzos de "reforma agraria" que al menos ofrezcan seguridad en la tenencia de la tierra.

169

engrosar las filas de una lucha vanguardizada por los obreros del sector industrial.

b) La de la "nueva izquierda", que se hace sentir cada vez con mayor fuerza en América Latina, tiende a reconocer con mayor claridad el papel del campesinado en los procesos de transformación social. Se abandonan por completo, desde esta postura, las interpretaciones del campesino como un pequeño burgués por el hecho de ser propietario de algunos de sus medios de producción, y se le ubica claramente dentro de la clase trabajadora, aunque se le reconoce sujeto a mecanismos específicos de explotación (fundamentalmente a través de procesos de transferencia y extracción de los excedentes generados en la realización de la mercancía comercializada en el mercado)[2].

Para los teóricos que forman parte de esta tendencia, la solución al problema del campesino reside en el propio campesinado, quien deberá establecer alianzas tácticas o estratégicas con grupos dentro del Estado, con intelectuales y con otras instituciones independientes con el fin de poder adquirir cada vez mayor voz en los asuntos que los afectan y cada vez mayor poder de negociación ante el Estado y las principales empresas agrícolas, y de irse apropiando de forma gradual, mediante procesos participativos y autogestivos, de las instancias de toma de decisiones en los terrenos de su interés. En este caso, el objetivo buscado no se reduce al aumento de la productividad o al logro de una mayor eficiencia productiva, aunque necesariamente lo implica. Para llegar a una distribución más equitativa de la riqueza, es necesario pasar por la conquista de mayores espacios de poder. Los planteamientos concretos respecto a lo que se puede hacer en el medio campesino para acelerar la solución de su problemática son menos homogéneos que los de la primera postura analizada. Sin embargo, en ellos se enfatiza la participación, la organización (en este caso, la autogestiva), la educación entendida como concientización, pero incluyendo la capacitación técnica y administrativa en la medida en que ésta contribuya a reforzar la acumulación de poder de negociación de las organizaciones campesinas.

---

2 Ver Pinto (1981), Schmelkes (1982), Feder (1976), Schejtman (1981).

170

Hemos querido resaltar el hecho de que las dos posturas que tienen algo que decir respecto a la solución del problema del campesinado en tanto campesinado, otorgan a la actividad educativa un papel importante en el proceso. La preocupación de ECIEL al diseñar el estudio comparativo (ECIEL, 1980)[3] y nuestra, para el caso concreto de México, es desbrozar las incógnitas que se presentan en cualquiera de los casos respecto al papel que la actividad educativa, sobre todo la no formal y la informal intencionada, puede jugar en el desarrollo del sector campesino.

Quizás el hallazgo más claro y congruente de los estudios en torno a la educación y la productividad sea la constatación de que las variables estructurales e históricas sobre la determinación de las posibilidades de aumento de la productividad agrícola son mucho más importantes que las actividades de educación y extensión. Si bien ahora esto nos parece una obviedad, lo cierto es que los modelos de desarrollo inspirados por las teorías económicas y sociales de la década de los 50 y aún en los 60 tendían a considerar la ignorancia y el analfabetismo como las principales causas del atraso, y por tanto atribuían a la educación una función causal en los procesos de desarrollo. Como todos sabemos, bajo esta inspiración se han realizado fuertes inversiones, primero, en las campañas de alfabetización y en la expansión acelerada de la educación básica y, más adelante, en programas de educación no formal, extensión y comunicación, y capacitación campesina.

Con el tiempo, la falacia de esta tesis que atribuía tal poder a las actividades de naturaleza educativa fue demostrándose reiteradamente en los estudios de sus resultados. Así, Foster y Scheffeld (1973:1-2), al introducir el Libro Mundial de la Educación, dicen que

> "La noción de que las escuelas representaban un vehículo fundamental del desarrollo era más un acto de fe que el resultado de una sólida evidencia empírica. En efecto, ante los sucesos recientes, tenemos que concluir que los resultados de los esfuerzos de planeación educativa no han logrado sus aspiraciones iniciales... Ahora somos mucho

3 Estudio conjunto coordinado por el Programa de Estudios Conjuntos para la Integración Económica Latinoamericana, con la participación de Brasil, Perú, Paraguay y México.

> más cautelosos con respecto a lo que nos atrevemos a esperar de la educación, y reconocemos cada vez mayor seguridad que los problemas del desarrollo son mucho más complejos de lo que suponíamos".

El derrumbe del mito de la educación como principal promotor del desarrollo tuvo sus claras expresiones en lo relativo al desarrollo rural. Ya al inicio de la década de los 60, Mosher habla de los elementos esenciales del desarrollo agrícola. La educación no está entre ellos. Esta se plantea como uno de sus aceleradores (Green, 1973:94-95). Y Schultz, que sin duda es uno de los que más ha influido sobre las interpretaciones de las investigaciones sobre el tema, considera que la educación resulta inútil en situaciones tradicionales de producción agrícola:

> Cada vez es más claro que el valor de la escolaridad depende de las oportunidades que el agricultor tiene de modernizar su producción (Schultz, 1975).

De esta forma se asienta cada vez con mayor solidez, a nivel teórico, el papel relativo y condicionado de la educación sobre el desarrollo agrícola, es decir, su papel fundamental como catalizador de condiciones preexistentes, mas no como determinante del cambio tecnológico o del aumento de la productividad.

La evidencia empírica, por su parte, que no será revisada aquí, refuerza este postulado, en el sentido de que la educación contribuye a la explicación del desarrollo rural sólo en la medida en que el contexto socioeconómico circundante abra oportunidades y ofrezca estímulos e insumos para la transformación agrícola (Cfr. Silva Freire, 1979; Lockhead, Jamison y Lau, 1980; Phillips, 1982; Jamison y Mook, 1981; Watts, 1964).

Esta claridad sobre el papel de la educación, entendida como escolaridad, en la transformación rural trasciende estos límites para afectar también a la educación no formal para adultos campesinos, en este caso entendida como extensión agrícola y uso de medios de comunicación. Orivel (1981: 1-5), después de una cuidadosa revisión de 20 estudios sobre el tema, concluye que la evidencia respecto a los efectos de programas de extensión en la eficiencia productiva es más tenue que lo que se ha encontrado respecto a los

172

efectos de la escolaridad sobre esta variable. De los 20 estudios analizados, 9 reportan resultados positivos y significativos, 8 resultados positivos pero no significativos, y 3 resultados negativos. Respecto a sus condiciones de éxito, Orivel (1981: 14-15) concluye que, también con este tipo de actividades educativas, la extensión agrícola actúa como catalizador de condiciones desfavorables. Donde éstas no existen, la extensión agrícola no produce resultados.

Los recientes hallazgos sobre el papel de la escolaridad y de la extensión han conducido en algunas ocasiones a un apresurado y excesivo escepticismo respecto al valor de la educación en los procesos de desarrollo rural. Esto es especialmente cierto cuando existe la intención explícita de intervenir directamente en procesos de desarrollo agrícola. En este contexto, es la educación de adultos –la extensión y la comunicación, desde el primer paradigma, y la concientización y la educación para la organización, desde el segundo– la que se desarrolla con el propósito intencionado de: (a) provocar y (b) reforzar procesos subsecuentes o paralelos tendientes a la transformación agrícola.

A pesar de que es necesario aceptar la determinación de las variables estructurales sobre el papel que la educación puede jugar en la productividad, nosotros hemos planteado como hipótesis que, si bien ellas definen los límites de las posibilidades de lograr efectos desde el trabajo educativo, de ninguna manera impiden el desarrollo de algunos de sus resultados esperados.

II. La calidad de la educación en el medio rural

Nos parece apresurado el juicio de restar valor a la actividad educativa en el medio rural por dos razones.

a) La primera se refiere al enfoque que han adoptado los estudios que relacionan educación y/o extensión agrícola con la productividad rural. En su inmensa mayoría, estos estudios se han reducido a correlacionar la productividad –casi nunca el ingreso– con la educación, pero traduciendo ésta a medidas cuantitativas, en el caso de la escolaridad, o dicotómicas, en el caso del alfabetis-

mo y de la extensión agrícola. Aún en este caso, si bien los resultados distan mucho de lo que podría haberse esperado, éstos casi siempre indican un aporte positivo –aunque en menos ocasiones significativo– de la educación (alfabetismo, escolaridad, extensión) sobre la productividad, sobre todo cuando existen condiciones estructurales que la favorecen (Lockhead, Jamison y Lau, 1980; Orivel, 1981).

Sin embargo, los estudios empíricos que han abordado esta relación desde una perspectiva cualitativa son mucho más escasos. La naturaleza (contenidos, mecanismos, condiciones) de esta relación ha sido tratada desde el punto de vista teórico por varios autores, quienes han desarrollado explicaciones posibles a los resultados de los estudios empíricos ya mencionados: a la existencia de una relación positiva, pero condicionada, entre educación y productividad. Así, existen dos grandes postulados respecto a los caminos a través de los cuales la educación (léase escolaridad) afecta a la productividad.

i) La educación permite al trabajador lograr más con los recursos que tiene a la mano (worker effect), porque dota al individuo de una serie de destrezas cognitivas generales.

ii) La educación incrementa la habilidad del trabajador para adquirir y decodificar información sobre costos y sobre las características productivas de nuevos insumos (allocative effect). De esta forma, un cambio en la educación resulta en un cambio en otros insumos, incluyendo quizás el uso de algunos factores "nuevos" que de otra forma no se emplearían.

Según Welch, en el caso de la agricultura es mayor la proporción del valor productivo de la educación relativo a esta habilidad de asignación de recursos que en otras industrias, ya que la agricultura incluye un conjunto diversificado de actividad que implica continuas decisiones de asignación de recursos. Esta habilidad es básica en la determinación de la productividad en la agricultura, y es sobre todo relevante en contextos dinámicos (Welch, 1970; 42-47). Es decir, la educación funciona sobre la productividad y la eficiencia porque otorga al productor la habilidad para tomar deci-

174

siones más racionales. Schultz expande este concepto diciendo que la educación afecta la productividad agrícola porque dota al individuo de la capacidad para adaptarse en foma casi continua a un entorno tecnológico y económico dinámico y cambiante que produce constantes desequilibrios (Schultz, 1975: 836).

El razonamiento teórico lo desarrolla el autor como sigue: cuando existen incentivos económicos para reasignar recursos, las personas responden a estos incentivos en función de sus habilidades. De ahí que las diferencias en la asignación real de recursos sean el resultado de diferencias preexistentes en habilidades de las personas. Una de estas habilidades es precisamente la capacidad de percibir los desequilibrios, de evaluarlos y de decidir si debe o no actuar y cómo actuar, es decir, cómo reasignar sus recursos. El supuesto teórico, por tanto, es que la educación –inclusive la educación básica– aumenta la capacidad de los individuos de percibir nuevos tipos de problemas, de clarificar dichos problemas y de encontrar formas de resolverlos. Esta habilidad es uno de los mayores beneficios individuales de la educación en economías en proceso de modernización.

Este efecto de la educación se encuentra muy relacionado con la adopción de innovaciones, tema que ha sido ampliamente tratado por Rogers y otros. Si bien se reconoce que la adopción de innovaciones y el ritmo al cual se adoptan es explicable por una serie de factores (crédito, tamaño del predio, seguridad en la tenencia de la tierra, presencia de incentivos adecuados, oferta de equipo y tecnología, organización de la oferta de insumos, infraestructura de transporte apropiada), la insuficiente información y la escasez de capital humano (variables educativas) resultan variables explicativas importantes (Rogers, 1962: 77, 123-130, 172).

Adoptar una innovación implica tomar una decisión. Pero esta decisión se ve afectada por la manera como son percibidas las ventajas y la compatibilidad de la innovación. La educación influye tanto sobre la información que adquiere y busca un productor sobre la innovación, como sobre la forma en la que percibe y, desde luego, sobre la decisión de adoptarla o no adoptarla.

Además de estas mediaciones ya conceptualizadas respecto a la relación entre educación y eficiencia productiva, existe en la

literatura sobre el tema un conjunto de supuestos menos sólidos a nivel teórico que hablan sobre los efectos educativos y su impacto en la productividad. Así, se considera que la educación:

- Disminuye la aversión al riesgo.
- Aumenta la agresividad en el uso de nuevas técnicas.
- Forma actitudes favorables a la modernización.
- Aumenta la valoración de la asistencia técnica.
- Aumenta los contactos del individuo con el exterior.
- Incrementa la credibilidad otorgada a los medios masivos de comunicación.
- Media el efecto del origen familiar sobre la asistencia técnica.
- Aumenta la capacidad de razonar con abstracciones y de comprender problemas complejos.

Sin embargo, estas explicaciones teóricas no han podido ser puestas a prueba empíricamente; más bien surgen de la necesidad de explicar los resultados de los estudios cuantitativos.

Además, una cosa parece clara al revisar los hallazgos fundamentales de la relación entre educación y productividad agrícola: el impacto de la primera variable sobre la segunda se hace evidente cuando en los estudios se comparan agricultores tradicionales –que no tienen, en general, tierra en cantidad y calidad suficiente, ni han sido beneficiarios de los programas educativos formales y no formales, ni han sido los destinatarios fundamentales de los programas de desarrollo rural– y agricultores "modernos" o que han iniciado un proceso de cambio tecnológico. Preocupa el hecho de que los instrumentos utilizados en la medición de los efectos de la educación no hayan podido captar las variaciones internas –mucho más tenues– dentro de la propia agricultura tradicional, y que por tanto no hayan resultado lo suficientemente sensibles para medir el impacto deseado en este contexto. De ahí que nos parece válido cuestionar la implicación de la literatura revisada sobre el hecho de que la educación productiva es inútil en situaciones de agricultura tradicional.

Nos parece que mientras no se investigue a profundidad el proceso mediante el cual la educación afecta la productividad y el

178

ingreso de los productores considerados como "tradicionales" –los productores de alimentos básicos–, aún sabiendo que esta relación se encuentra condicionada y precisamente dentro de esta realidad condicionada, es demasiado aventurado afirmar que no hay nada que hacer desde lo educativo en situaciones de agricultura tradicional.

b) La segunda razón por la cual nos parece apresurado el escepticismo en torno al trabajo educativo en el desarrollo agrícola, se refiere al hecho de que poco se están tomando en cuenta las evaluaciones cualitativas que busquen *el cómo se hace educación* en los medios rurales de nuestros países. Creemos que existe suficiente evidencia que indica que la actividad educativa que se desarrolla en el medio rural latinoamericano es cualitativamente deficiente e inadecuada a las condiciones concretas de los campesinos.

i) Consideremos en primer lugar el caso de la educación formal. En el caso de México, cuando menos, puede afirmarse que el medio rural no ha sido considerado como objeto de acción y de estudio independiente por parte de las autoridades educativas. De hecho, los problemas de atención a la demanda nunca se han caracterizado por tipificar a los demandantes. La gravedad de este fenómeno adquiere toda su claridad cuando tomamos en cuenta que la población rural tiene características particulares que, al distinguirla de la población urbana, resultan en una respuesta diferente a la escolaridad. La población rural –campesina– se encuentra entre los sectores de más bajos ingresos y, por tanto, en condiciones crónicas de pobreza. Se trata de familias que requieren de la fuerza de trabajo familiar, la mayor posible, sobre todo en ciertas épocas del año. Se trata de una población que realiza un trabajo eminentemente manual. Por último, se trata de una población cuyos rasgos culturales difieren de los urbanos occidentales, rasgos que nuestras escuelas ignoran y desprecian (Petty et. al. 1979: 7-9). Esta situación se agrava por el hecho de que los recursos educativos que se destinan al campo son a todas luces inferiores –tanto en cantidad como en calidad– de los que se destinan a medios urbanos. Así, se puede afirmar que las causas externas de las diferencias en rendimiento entre alumnos rurales y alumnos urbanos, reiteradamente demostradas en numerosos estudios (Cfr., por ejemplo, SEP, 1979;

177

Muñoz y Rodríguez, 1976), se encuentran reforzadas por variables internas al propio sistema escolar, en este caso, por la inequitativa distribución de los recursos.

Pero es necesario enfatizar el hecho de que, sin duda, adicionalmente a estos factores, una buena parte de la diferencia en los rendimientos y efectos de la escolaridad entre poblaciones urbanas y rurales se explica por el grado de adecuación y relevancia de los contenidos y los métodos empleados por el sistema escolar respecto a la población a la cual sirven. Habría al menos que resaltar:

- La ausencia hasta la fecha de intentos concretos de regionalizar los contenidos de la educación básica.
- El énfasis en el carácter propedéutico de la educación primaria. El error resalta cuando consideramos el dato de que "las tres cuartas partes de las oportunidades de terminar la primaria se encuentran en las ciudades, aunque la mitad de los alumnos que empiezan este ciclo vivan en el campo". (Muñoz Izquierdo et. al. 1981: 47).

Es un hecho que la educación básica empieza a llegar a los campesinos cuando en las zonas urbanas y más desarrolladas se empiezan a alcanzar tasas satisfactorias de atención a la demanda. Así, cuando los egresados campesinos de primaria empiezan a demandar un trabajo urbano, su certificado de primaria ha perdido valor para obtener empleos urbanos estables. De esta forma, el campesino que quiere dejar de serlo tiene que conformarse con un empleo inestable, eventual y mal pagado, subemplearse, permanecer desempleado o reincorporarse a la economía campesina familiar y vender eventualmente su fuerza de trabajo. El sistema educativo nacional, al postergar las áreas rurales al último lugar en su proceso de expansión, coadyuva a la reproducción de la economía campesina.

Sin embargo, a la vez que logra lo anterior, dota a los neoegresados campesinos de una serie de habilidades y conocimientos que les son útiles no tanto para desarrollar mejor sus actividades en tanto campesinos, sino más bien para poder sobrevivir en el mundo urbano. De esta forma, genera las condiciones para reproducir, en el campo mismo, un ejército de reserva que cubre parte de sus cos-

173

tos de producción; reserva de mano de obra lo suficientemente capacitada para el desarrollo de labores que la economía capitalista eventualmente necesitará.

Además, el hecho de que los contenidos de la educación básica no se adapten a las necesidades de la vida rural, ni doten al campesino de elementos específicamente útiles para sobrevivir mejor como campesinos, significa que lo que están aprendiendo los alumnos de la primaria rural les va a servir por si quieren y pueden seguir estudiando. Para sus padres campesinos, la educación sirve "para que consigan un buen trabajo y no batallen tanto como nosotros". Los propios maestros incitan a los padres de quienes egresan de sexto año con buenas calificaciones a que "hagan un sacrificio" para que siga estudiando, de manera que "no desperdicie su inteligencia" en el campo.

Dos son las consecuencias de esta realidad:

- Por un lado, en la conciencia de campesinos, alumnos y maestros, existe una clara división entre escuela y vida campesina. El campesino no sirve para la escuela; la escuela no sirve para la vida en el campo. Sin embargo, la escuela es buena, es un bien en sí mismo. Esta concepción esquizofrénica genera un sentimiento de inferioridad entre los que no logran terminar su educación básica y entre los que, aún lográndolo, se quedan en el campo.
- Por otro lado, la efectiva expulsión del campo de quienes han logrado estudios superiores a los básicos. Estos suelen ser los hijos de los campesinos más acomodados, que han podido costear sus estudios. Pobreza y falta de educación se equiparan en la conciencia campesina, y se genera el mito del efecto de la escolaridad. Además, se reproduce la economía campesina con los sujetos más pauperizados.

En síntesis, consideramos que hay motivos serios para cuestionar la calidad de la escolaridad destinada a los medios campesinos en el caso de México, tanto por ser inadecuada al medio como por la demostrada pobreza de sus resultados. Si aceptamos, como tenemos que hacerlo, que los efectos de la escolaridad se encuentran fuertemente condicionados por variables cuyo peso en la determi-

nación de la producción y la productividad agrícola es incuestionablemente mayor, y si además aceptamos que es poco lo que puede en justicia esperarse de una educación escolar inadecuada y deficiente cualitativamente, no deben extrañarnos los resultados que le restan valor a su potencialidad para influir en el desarrollo rural. Lo que sí debemos reconocer seriamente es que la ausencia de una educación eficiente y adecuada para destinatarios específicos debe conducirnos a matizar los resultados de las investigaciones a las que hemos aludido: este tipo de educación, insuficiente, ineficiente, inadaptada y, sobre todo, desvinculada de las variables que se sabe la condicionan, no produce efectos sobre el aumento de la productividad y el desarrollo rural.

ii) Veamos ahora la situación de la educación no formal. Se trata en este caso de educación y capacitación de los adultos productores. Su importancia en México ha aumentado notablemente durante los últimos dos decenios, sobre todo lo relativo a la extensión agrícola. En 15 años, el número de extensionistas que atendían al campo mexicano aumentó de 258 (en 1961) a 4 mil 500 (en 1975). Para 1979, la Dirección General de Producción y Extensión Agrícola de la SARH contaba con 6 mil extensionistas que atendían 7 millones de hectáreas cultivadas. (Mata, 1983: 641) A esta cifra hay que añadir los técnicos de Banrural y de la Banca Mixta, que en mayor o menor medida prestan también asistencia técnica a sus habilitados. Además de los esfuerzos oficiales, existen instituciones privadas, con acciones más modestas y localizadas, de capacitación campesina. Un cálculo reciente indica que existen en México 60 instituciones que entre sus objetivos incluyen la capacitación campesina.

Centraremos nuestros comentarios sobre la educación no formal en torno a la práctica de extensión, tanto porque esta modalidad de capacitación campesina es la más difundida en nuestro medio como por el hecho de que su relación con el aspecto productivo de la vida rural es directo.

Planteamos como supuesto básico que la extensión agrícola es una actividad eminentemente educativa, y que sus destinatarios son los adultos productores. Ahora bien, una revisión reciente sobre la investigación que se ha hecho sobre educación de adultos en nues-

100

tros países (Schmelkes, 1982) nos condujo a concluir que es insignificante la investigación básica que se ha realizado o se realiza sobre la educación de adultos. Nuestra ciencia educativa no ha sido capaz, hasta la fecha, de producir un marco conceptual claro y coherente sobre el fenómeno de la educación de adultos. Sabemos muy poco sobre cómo aprende un adulto. Y más grave aún, no nos hemos aproximado al conocimiento de las relaciones entre educación de adultos y el contexto socioeconómico y político circundante. A pesar de esto, existen algunos principios sobre la educación de adultos que ya son plenamente aceptados en América Latina. Algunos de estos son los siguientes:

a) Sabemos que en el adulto, la memorización como tal pierde importancia. El adulto no memoriza, o en todo caso tiene una memoria selectiva: selecciona los datos que tienen para él un significado práctico.

b) El adulto, en vez de valorar los datos, valora la comprensión de los fenómenos y los procesos. Para el adulto no es importante aprender cosas nuevas, en tanto nuevas, sino sistematizar la experiencia e integrar los nuevos conocimientos dentro de ella.

c) Sabemos que el punto de partida para el aprendizaje de un adulto es su experiencia personal, es decir, la experiencia de sus condiciones de existencia.

d) Sabemos que los adultos que se vinculan con el trabajo productivo material tienen un pensamiento concreto.

e) Sabemos que para un adulto la motivación es esencial para aprender, y que esta motivación la va a derivar de su necesidad de transformar sus condiciones de existencia.

f) Sabemos que un adulto aprende cuando su aprendizaje es reforzado por una práctica que permita la transformación de sus condiciones de vida y la puesta en práctica de los nuevos aprendizajes. (Pinto, 1981).

g) Sabemos que un adulto aprende cuando el contenido del aprendizaje responde tanto a sus condiciones específicas como a las posibilidades reales de derivar ventajas de dicho aprendizaje. Esto implica que el aprendizaje debe estar adaptado a las circunstancias

específicas en las que se encuentra el destinatario, además de vinculado muy claramente a las posibilidades reales de transformación.

h) Sabemos, además, que ante una situación cambiante, el adulto adquiere nuevas necesidades de aprendizaje de conocimientos y habilidades, que se transforman en demandas que, cuando son atendidas, permiten un mejor aprovechamiento por parte del usuario de los cambios que se suceden en el medio ambiente.

i) Sabemos que gran parte del aprendizaje del campesino ocurre por la vía informal, y que es necesario encontrar formas de potenciar lo que de educativo tiene el medio circundante para potenciar también los efectos de este canal de aprendizaje.

j) Sabemos que al adulto hay que considerarlo como una persona con experiencia acumulada, y en una relación de enseñanza-aprendizaje, como una persona digna de respeto y capaz de enseñar a otros. El adulto aprende más en situaciones de diálogo y menos en situaciones de monólogo.

k) Sabemos, en síntesis, que la educación de adultos tiene la capacidad de reforzar, aunque no de provocar, transformaciones en las condiciones de vida de los destinatarios.

A pesar de que, con mayor o menor discusión, los principios anteriores serán aceptados por los que se dedican a la educación de adultos en América Latina, un cuidadoso análisis de cada uno de ellos aplicado a la extensión agrícola, nos demostraría que ésta, en términos generales, los transgrede en forma sistemática:

a) Los programas de extensión agrícola derivan su contenido de los experimentos que emanan de los centros experimentales del INIA, donde la experiencia campesina rara vez es tomada en cuenta. Las recomendaciones técnicas se imponen sobre la experiencia campesina, sin que existan posibilidades de construir a partir de la propia tecnología local.

b) Los programas de extensión agrícola, en la mayoría de los casos, actúan en forma desvinculada de las posibilidades reales de transformación de la agricultura. Son pocos los distritos en los que existen recomendaciones diferenciadas por tipo de tenencia, tamaño de predio, posibilidades económicas de los campesinos. Las reco-

182

mendaciones son uniformes y sus efectos, por tanto, necesariamente selectivos. Se trata de contenidos diseñados de arriba hacia abajo, que no admiten el diálogo como método educativo ni la participación campesina, siquiera como condición de éxito.

c) La relación entre extensionista y campesino es una relación puntual, vertical y distante aun cuando los principios de educación de adultos implican que el educador debe conocer a fondo la realidad del sujeto con el cual trabajará. En las 16 entrevistas que hemos realizado con extensionistas en 4 regiones del país, se constata esta realidad. El desconocimiento de la problemática campesina en su complejidad es evidente. El extensionista percibe que son los campesinos progresistas los que se acercan a él, adquieren confianza y por tanto derivan beneficios de su relación. A quienes por algún motivo no llega los califica de apáticos, resistentes al cambio y "sin ganas de progresar". Si bien todos consideran que tienen algo que aprender del campesino, las respuestas en la mayoría de los casos a la pregunta de qué han aprendido en el contacto con ellos son vagas y relativas al "respeto" que se merece el campesino en el trato.

d) La estructura misma de la extensión agrícola impide que el extensionista se involucre más en el medio al cual concretamente va a servir. Es inútil intentar diagnósticos de las comunidades atendidas cuando su trabajo está definido de antemano, y se espera de él lo mismo en esa comunidad que de su compañero en otra comunidad distante y con otras condiciones. Resulta también inútil pretender aprender del campesino al cual sirve puesto que no se le permite intentar adecuaciones de las recomendaciones masivas. Además de esto, es necesario señalar que al extensionista se le recortan los fondos que le permitirían pasar más tiempo en el campo. El sistema de estímulos y de ascenso escalafonario de los extensionistas no está diseñado en función de la bondad de sus resultados o de la eficiencia en su trabajo, sino de lo que en México llamamos su "aguante" y docilidad.

e) En síntesis, podemos decir que el sistema de extensión en México dista mucho de ser un sistema educativo, y que los extensionistas no están formados para actuar como educadores de adultos.

183

Las notas anteriores bastan para enfatizar nuestra insistencia en la necesidad de tomar en cuenta la CALIDAD de la educación destinada al medio rural antes de pasar a conclusiones sobre su eficacia potencial. Más aún, nos parece que los resultados que hacen resaltar el efecto condicionado de la educación sobre la productividad indican muy claramente la necesidad de planear sistemas educativos que respondan a esta realidad condicionada, es decir, que se vinculen explícitamente a procesos de cambio intencionado y que respondan efectivamente a los procesos de cambio no intencionado.

BIBLIOGRAFIA

ECIEL *Productividad y aprendizaje en el medio rural. Términos de referencia.* Río de Janeiro, 1980. (mimeo).

FEDER, Ernest. "Campesinistas y descampesinistas", en *Comercio Exterior,* vol. 26, núm. 12, diciembre, 1976.

FOSTER, P. y J. R. Scheffeld. *Education and rural development: World Year Book of Education* 1974. London, Evans.

JAMISON, F. y MOOK, P. *Farmer education and farm efficiency in Nepal: the role of schooling, extension services and cognitive skills.* Washington, the World Bank, 1981.

LOCKHEAD, M. et. al. *Farmer education and farm efficiency: a survey.* Washington, the World Bank, 1980.

MATA, Bernardino. "Un modelo alternativo para la educación y la capacitación campesinas en México" en C.A. Torres (ed.) *Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina.* México, Centro de Estudios Educativos, pp. 617s. 1982.

MUÑOZ, C. y RODRIGUEZ, P. G. "Costos y factores determinantes de la educación formal" en *Revista del Centro de Estudios Educativos.* Vol. 7, núm. 2, 1977.

ORIVEL, Francois. *The impact of agricultural extension services: a review of the literature.* Washington, the World Bank, 1981.

PETTY, Miguel, et al. "Hacia una alternativa de educación rural" en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos.* Vol. 9, núm. 4, 1979.

PHILLIPS, Joseph. *Education and rural productivity in Guatemala:* preliminary results. Notre Dame, 1982. (mimeo).

PINTO, Joao Bosco. "A educacao de adultos e o desenvolvimento rural" en Werthein y Díaz Bordenave, *Educacao rural no Terceiro Mundo*. Río de Janeiro, Paz e Terra, pp. 65ss. 1981.

ROGERS, Everett M., *Difussion of innovations*. New York Free Press, 1962.

SCHEJTMAN, Alenadro. "El agro mexicano y sus intérpretes" en *Nexos*, núm. 39, marzo, pp. 37ss. 1981.

SCHMELKES, Sylvia, *Educación rural y campesinado*. México, 1982, (mimeo).

SILVA FREIRE, M.E., *Assessing the role of education in rural Guatemala: the case of farm efficiency*. Berkley, Ph. D. Dissertation, UCLA, 1979.

SCHULTZ, T.W., "The value of the ability to deal with desequilibria" en *Economic Literature*. Vol. 13, Núm. 3, septiembre.

SCHMELKES, Sylvia. "La investigación sobre educación de adultos en América Latina, en C. A. Torres (ed.), op. cit. 1982.

WATTS, Ronald E., "The educational needs of farmers in developing countries" en Foster and Scheffeld, op cit. 1973.

WELCH, F., "Education in production" en *Journal of Political Economy*, Vol. 78, núm. 1, enero-febrero, 1970.

185

Lenguaje, cultura y alfabetización: reflexiones en torno a la alfabetización de grupos indígenas *

Linda Verónica King

La alfabetizacion de adultos indígenas —urgencia especialmente aguda en varios países de la región— plantea una problemática compleja y aún no plenamente resuelta. Diversas son las políticas indigenistas de los países y grandes también las oscilaciones que, aun al interior de cada país, han sufrido las orientaciones de la educación indígena.

El texto de King tiene la virtud de plantear esta problemática con profundidad y sobriedad y de ofrecer una solución operativa, si bien experimental y forzosamente hipotética.

Empieza por cuestionar el término de adulto indígena analfabeto, reflexionando sobre las funciones de la escritura y de la tradición oral en las diversas épocas del desarrollo de las etnias autóctonas. Ofrece después un panorama de la situación lingüística de México, que hace ver la gran complejidad del problema de alfabetizar y educar a las poblaciones indígenas. Enseguida invita a reflexionar sobre los diversos enfoques adoptados en la alfabetización indígena, poniendo de relieve que ésta implica dos procesos psicolingüísticos distintos: el aprendizaje de la lectoescritura y el del español como segunda lengua. Finalmente, explica las orientaciones que ha adoptado el programa de alfabetización indígena en México, estimulando y organizando proyectos estatales y descentralizados que, en forma experimental, promueven la participación local de los indígenas y se apoyan en una labor de investigación permanente.

El texto familiarizará a los lectores con las principales dimensiones del problema de la alfabetización y educación de los adultos indígenas, quienes son, sin duda, el grupo más explotado y pauperizado de la población latinoamericana.

---

* Tomado de la Revista de Educación de Adultos (INEA, México), julio-septiembre de 1984, p.p. 6-18.

180

INTRODUCCION

Si bien se reconoce que la alfabetización a grupos étnicos ha ocupado un lugar central en el discurso indigenista en México, sigue vigente la polémica sobre el carácter y significado de la educación indígena. Esta ha vacilado entre dos posiciones: por un lado, la incorporación del indígena a la sociedad nacional mediante la erradicación paulatina de sus rasgos étnicos conservando solamente una especie de folclorismo regional, y por otro, un respeto al carácter pluriétnico del país y a la autonomía de las etnias dentro del contexto de una nación plural[1].

En el ámbito educativo estas dos posiciones ideológicas se reflejan en la política del lenguaje prevalente. En cuanto a la primera, se niega la validez de las lenguas indígenas como instrumento de educación y se propone la castellanización de la población no hispanoparlante, con el propósito de unificar a la nación bajo una sola lengua. La segunda propone la conservación de las lenguas indígenas y el derecho del indígena a recibir la educación en su lengua materna. A la vez, se reconoce el derecho al aprendizaje del castellano como una segunda lengua dentro de un contexto bilingüe y bicultural.

Sin embargo, no es el propósito de este artículo revisar la política indigenista en cuanto a la Educación de Adultos, ni mucho menos proponer una visión histórica de la educación indígena. Lo que se presenta a continuación es una serie de reflexiones en torno a la alfabetización a grupos étnicos, derivadas tanto de consideraciones teóricas como de la experiencia del INEA en relación a la praxis de la alfabetización en las zonas indígenas del país.

En primer lugar, se cuestiona el uso del término "analfabeto" aplicado al adulto indígena, dado que existía una tradición literaria previa a la Conquista, la cual ha desaparecido. Por tanto, los grupos étnicos son propiamente, hoy en día, culturas ágrafas sin tradición ni necesidad funcional de la lectoescritura. Proponemos que el hecho de pertenecer a una cultura ágrafa tiene implicaciones profundas sobre el tipo de comunicación, educación y desarrollo psicológico que se da en determinadas etnias. El poco éxito que han tenido algunos programas de alfabetización en América Latina se debe

a que se ha intentado alfabetizar con modelos educativos occidentales. Existe una rica y diversa tradición educativa entre las diferentes etnias, la cual no siempre corresponde a las categorías de conocimiento del pensamiento occidental ni a las formas y espacio de transmisión de conocimiento. Por lo general, los programas de educación indígena, aunque intentan ser bilingües y biculturales, utilizan conceptos occidentales traducidos a la estructura lingüística indígena.

Como resultado de la alta incorporación de adultos indígenas a los grupos de alfabetización en español y debido al poco aprovechamiento de los mismos, la Dirección de Alfabetización del INEA inició un proceso de búsqueda y definición respecto a la alfabetización en el medio indígena.

1. Tradición y función de la escritura entre los grupos étnicos

De las investigaciones de Emilia Ferreira, sabemos que el niño prealfabetizado llega a la escuela con ciertas conceptualizaciones acerca de la lectoescritura. Todo parece indicar que el adulto analfabeto del medio urbano y semiurbano también maneja una serie de supuestos y expectativas conceptuales respecto al sistema de escritura[2]. Un analfabeto del medio urbano interactúa constantemente con el mundo escrito y de una forma u otra conoce el porqué de la lectoescritura, sus usos, su contexto cotidiano. Pero el adulto analfabeto del medio indígena no está preparado para asimilar un medio de comunicación escrita. Por lo general, desconoce los símbolos alfabéticos y tiene que familiarizarse con la representación visual de las palabras para llegar a comprender la función comunicativa del lenguaje escrito; propiamente se encuentra en un estado de prealfabetismo.

Aunque antes de la Conquista y durante parte de la Colonia existía una tradición escrita, sobre todo para las lenguas principales, se puede caracterizar a la mayoría de los actuales grupos étnicos como culturas ágrafas.

A la llegada de los españoles ya se habían desarrollado sistemas de escritura entre los pueblos azteca, zapoteca, mixteco, maya

188

y tarasco. Aunque éstos fueron primeramente sistemas de escritura ideográfica, rasgos del sistema fonético aparecen en un estado incipiente principalmente en los escritos aztecas[3]. Sin embargo, esta escritura no contemplaba la representación del lenguaje hablado. Se consideraba una ayuda mnemotécnica para el aprendizaje de eventos históricos, cantares, leyes, mitos, astronomía, etcétera[4].

Los frailes españoles iniciaron la transcripción de las principales lenguas al alfabeto latino mediante un sistema fonético. Se concentraba en el náhuatl, que se consideraba la lengua oficial para la población indígena según el decreto de 1570 de Felipe II[5]. Es notable que el primer libro impreso en América en 1539 fue un catecismo bilingüe en náhuatl y español.

El uso del náhuatl como la lengua oficial continuaba una práctica ya establecida por el imperio azteca en la subyugación de los grupos lingüísticos que cayeron bajo su dominio, como es el caso de los otomíes, totonacos, popolocas, chontales y mixtecos. De hecho, éstos figuran con denominaciones despectivas en náhuatl; por ejemplo, popoloca quiere decir "incomprensible"; totonaco, "rústico", etcétera.

Sin embargo, a pesar de que se seguía utilizando el náhuatl como segunda lengua oficial hasta fines del siglo XVIII, sobre todo en documentos relacionados con la tenencia de la tierra, éste en ningún momento llegó a ser una forma de comunicación universal.

La tradición del escribano perduró hasta cierto punto; siempre ha habido uno o varios personajes dentro de la comunidad indígena que se han encargado de llevar las relaciones escritas con la sociedad nacional, cumpliendo así las necesidades restringidas de la escritura. Este tipo de especialización es común en la mayoría de las sociedades tradicionales[6]. Como señala Knab: "Históricamente observamos que el dominio del sistema de escritura ha estado limitado a una élite de escribanos, comerciantes e intelectuales hasta una época relativamente reciente; esto implica que las técnicas de lectura y escritura han tenido poca funcionalidad hasta la presente época"[7].

Todo parece indicar que, por lo menos la cultura maya, hasta

130

fechas relativamente recientes, conservaba usos rituales de textos escritos en una especie de práctica sincrética. Según Villa Rojas, los escribas de las comunidades mayas de Quintana Roo poseían una Biblia, folletos con oraciones en maya y latín, pequeños cuadernos manuscritos con augurios, relatos de milagros fantásticos, apariciones de santos y un texto similar al capítulo IX del *Chilam Balam;* todos estos documentos fueron guardados con especial esmero[8].

Además, persistía la creencia de que la escritura es un medio de comunicación divina, común a muchas religiones del mundo. La Santísima, la cruz parlante, elemento importante en la creencia religiosa maya, "suele expresar sus deseos o aconsejar a sus devotos mediante cartas escritas en lengua maya que aparecen sobre su altar. También suele ocurrir que alguno de los secretarios o escribas escriban la carta por inspiración divina"[9].

II. La alfabetización en el contexto de una cultura ágrafa

Como ya se mencionó, existía una tradición escrita en las lenguas indígenas de México antes y durante la Conquista, la cual ha ido desapareciendo. Hoy en día, los grupos étnicos pertenecen a culturas ágrafas, sin embargo, mantienen un uso restringido de la lectoescritura en español en sus relaciones con la sociedad nacional.

En las culturas ágrafas, el lenguaje oral tiene una importancia fundamental ya que es el medio por el cual se transmiten y reproducen los patrones culturales del grupo. Todas las creencias y tipos de conocimiento se comunican por medio del contacto personal, resultado de una tradición oral que ha pasado por generaciones y que se conserva en la memoria colectiva. El lenguaje, principalmente el vocabulario, es el aspecto concreto de la memoria.

Pero el lenguaje también tiene una relación íntima con la organización y recreación del pensamiento. En cada cultura se enseña a sus miembros no solamente a hablar sino también a pensar, recibiendo las categorías de clasificación que impone el lenguaje en su contexto cultural. Las formas de pensamiento están íntimamente ligadas al lenguaje a nivel individual, social y, en el contexto de esta discusión, étnico. Varese, en su análisis de la educación y los indí-

190

genas en México[10], sostiene que la lengua cumple el papel de matriz referencial para una etnia y es, en última instancia, lo que da identidad y continuidad a la misma. La lengua no es solamente el eje organizador de un grupo social, sino el mediador entre el pensamiento social e individual.

Conviene aquí reflexionar sobre el papel del lenguaje y la tradición oral, tomando el ejemplo de los tzotziles de Chamula en los Altos de Chiapas. Señala Gossen: "La tradición oral chamula no es simplemente un bagaje de información que sirve de sostén al contexto cultural... proporciona un esquema conceptual implícito para ordenar información, selecciona y conserva, por períodos de mayor o menor longitud, significativos segmentos de experiencia"[11]. La expresión lingüística de los tzotziles está íntimamente ligada no solamente con los contenidos de la cultura sino también con su conformación, y por ende, con la estructura del pensamiento, de tal forma que representa una totalidad. Se considera que los chamulas tienen cuatro tipos principales de lenguaje que forman cierta continuidad que va desde el lenguaje cotidiano en sus varias expresiones hasta las palabras antiguas de la tradición oral. Cada tipo de lenguaje se subdivide en géneros, con estilos, fórmulas y vocabulario propio.

El símbolo central de la cultura chamula que ordena el pensamiento y la estructura simbólica global es el sol. El concepto del sol abarca no solamente el pensamiento religioso sino las unidades de tiempo lineal, cíclico y generacional, así como las divisiones espaciales. Así mismo se refleja este simbolismo en la estructura del lenguaje. Existen docenas de metáforas para referirse al sol en sus múltiples aspectos de dios y ordenador de tiempo y espacio. Según Gossen, éstos emplean una estructura cíclica, es decir, se reflejan las propiedades solares en la estructura del lenguaje.

La investigación sobre el uso de lenguaje debe ser considerada fundamental en la planeación del trabajo educativo en comunidades indígenas. La alfabetización para adultos prealfabetos introduce por primera vez la idea de que la palabra pueda tener una existencia independiente del contexto y de la persona, y de que los nombres y las cosas no son necesariamente lo mismo. De igual modo,

191

el lenguaje pierde parte de su papel como interacción humana temporal y asume características de permanencia e inmutabilidad.

La tarea de alfabetización en el medio indígena no es simplemente una cuestión de optar por una lengua o por un alfabeto; implica también un cuestionamiento filosófico y ético sobre sus resultados directos e indirectos. Varese y Rodríguez plantean el dilema así: "¿Cómo llegar a conocer los posibles efectos de la introducción de la escritura sobre el pensamiento y la lengua de un pueblo tradicionalmente ágrafo? ¿Cómo evitar que la lealtad al espíritu del discurso y a sus expresiones simbólicas que caracteriza al pensamiento y la praxis de los pueblos de tradición oral se pierda y reduzca a la lealtad a la letra que es típica de la civilización de la escritura y la imprenta? ¿Cómo, pues, reducir el riesgo de transfigurar una forma y un estilo de pensamiento 'circular', totalizador, verbal, de gran memoria sintetizadora, en un pensamiento condicionado por la linealidad de la escritura, código estrecho y reglamentado que encarcela al común de los escribanos y que puede ser libertariamente superado sólo por los poetas? ¿Qué irreparables daños de civilización estaremos programando al encerrar en unos cuantos signos fonéticos la memoria hablada de un pueblo?"[12]

III. La situación lingüística en México

En la actualidad se hablan cerca de 60 lenguas indígenas en el país. En muchos casos estas lenguas están en un proceso de extinción ya que el número de familias que las hablan no llegan a más de 100, como es el caso de los lacandones de Chiapas y de los grupos étnicos tradicionales de Baja California Norte. De hecho, el Censo sólo considera las 40 lenguas mayoritarias del país, y mientras capta los patrones de migración temporal o permanente de grupos étnicos, sobre todo de los estados fronterizos, no incluye las lenguas tradicionales de una región cuando éstas no son habladas por una mayoría.

A pesar de esto, el Censo proporciona importante información sobre el comportamiento de la población indígena. Según el último Censo de 1980, hay actualmente 5 millones 181 mil 38 indígenas

192

en México. Esto representa un aumento de 2 millones 69 mil 625 sobre el número registrado en el Censo de 1970, lo que hace un incremento del 66.5% para la década, en comparación con un incremento de 38.6% de la población nacional para el mismo período. Lo anterior se resalta en comparación con el comportamiento de crecimiento de población indígena entre 1960 y 1970, cuando según los censos, la población mostró un ligero aumento de tan sólo 81 mil. Estos cambios en el comportamiento del crecimiento de la población indígena hacen necesarias mayores explicaciones sobre dicho aumento tan inesperado. Podría ser que el Censo de 1980 tuvo mayor cobertura o que las tasas de mortalidad están reduciéndose drásticamente en las comunidades indígenas.

Indudablemente, la lengua más importante por el número de hablantes y por su distribución en diferentes entidades de la República es el náhuatl. Según el último censo son 1 millón 337 mil hablantes asentados tradicionalmente en los estados de San Luis Potosí, Durango, Michoacán, Guerrero, Puebla, Hidalgo, Tlaxcala, Morelos, México, Oaxaca, Jalisco y Veracruz. Segundo en importancia después del náhuatl es el maya con 665 mil 300 hablantes en los estados de Yucatán, Quintana Roo y Campeche, y luego el zapoteco con 422 mil 700 hablantes, lengua tradicional de la costa y sierra del estado de Oaxaca y de Veracruz. El estado de Oaxaca es la entidad con mayor número de grupos y mayor población indígena, ya que según el Censo de 1980 se registraron 891 mil 48 indígenas con 14 etnias principales: zapoteco, mixteco, mazateco, mixe, chinanteco, chatino, cuicateco, huave, triqui, tequistlateco (chontal de Oaxaca), zoque, náhuatl, amuzgo y chocho.

La compleja situación lingüística del país se hace aún más evidente cuando se toma en consideración la variación dialectal de las distintas lenguas. Por dialecto entendemos las diferentes formas de una lengua común, mutuamente inteligibles por quienes se expresan en esas formas. Tienden a desarrollarse tan pronto hay una separación geográfica o social entre los pueblos que hablan una lengua.

Según Suárez[14], únicamente en el estado de Oaxaca se hablan 100 dialectos diferentes, y aunque dicha cifra podría prestarse a diversas interpretaciones, tan sólo la mitad sería, de cualquier for-

193

nia, considerable. Cabe señalar al respecto, que frecuentemente miembros de una comunidad dicen no entender la lengua de otras por razones sociales, es decir, para mantener la distancia simbólica con otras comunidades o por cuestiones de prestigio, aun cuando las diferencias son ligeras sobre todo en aspectos léxicos y fonéticos.

La diversidad lingüística de las regiones indígenas del país reclama un trabajo de investigación y definición lingüística antes de emprender acciones educativas. La alfabetización en lengua indígena implica desarrollar un trabajo sobre la estandarización de la lengua escrita, es decir, la determinación de un alfabeto, una ortografía, un léxico y una sintaxis común en la forma escrita. En cuanto a la ortografía, hay que definir no solamente cómo representar los sonidos de la lengua sino también los tonos. En México hay lenguas que según el tono de voz cambia el sentido de la palabra; esto puede suceder con lenguas hasta con cinco tonos. Según la clasificación de Suárez, el más común es el sistema de tres tonos como el zapoteco, chinanteco, mixteco, popoloca, tlapaneco y amuzgo. Muchas veces el contexto da el sentido de la palabra, pero en otras ocasiones hay que señalar el tono en el texto.

De la población total de 5 millones 181 mil 38 indígenas, un millón 174 mil 594 no saben hablar español. Sin embargo, esto no quiere decir que el resto sean bilingües. El criterio censal para determinar si un indígena habla español no implica una prueba objetiva, ya que solamente se le pregunta si habla español. Como consecuencia, se desconoce el grado de conocimiento de dicho idioma. Se tiende a manejar el concepto de bilingüismo sin tomar en cuenta que, en muchos casos, es un bilingüismo incipiente o un monolingüismo funcional[15].

El bilingüismo coordinado, sobre todo entre la población adulta, es poco común, ya que implica un dominio igual de las dos lenguas. Por otro lado, cabe señalar que el bilingüismo en México se da en un contexto subordinado por el valor que se otorga a la lengua indígena frente a la lengua nacional.

La situación de escaso bilingüismo en las regiones indígenas en México complica los propósitos de una educación bilingüe. Si la población no es bilingüe en sí, el uso de las lenguas en la educación

194

pierde el principio de equidad. Por lo general, en términos de alfabetización, ha habido dos opciones tradicionales: a) Se enseña la lectoescritura en la lengua materna y español en forma simultánea. b) Se comienza la alfabetización en lengua nativa y se sigue el aprendizaje en las dos lenguas mediante el sistema de traducción directa[16].

Tanto la primera como la segunda alternativa implican la combinación de procesos pedagógicos y psicolingüísticos distintos, es decir, por un lado el aprendizaje de la lectoescritura y por el otro el aprendizaje de una segunda lengua.

La alfabetización en una lengua no materna impone serias limitaciones de aprendizaje. Entendida la lectoescritura como un proceso lingüístico, en el sentido de que el lector anticipa en el texto escrito las estructuras sintácticas de su propio lenguaje, se dificulta la adquisición de habilidades psicolingüísticas relacionadas con la lectura cuando ésta no se da en lengua materna. Además, implica que no solamente los contenidos lingüísticos sino también los culturales son ajenos a la realidad de los adultos.

Un diagnóstico llevado a cabo por la Dirección de Alfabetización del INEA en 1983 indicó graves problemas de aprendizaje y comprensión de la lengua en adultos indígenas que se habían incorporado a grupos de alfabetización con el método de palabra generadora en español. En muchos casos, cuando el alfabetizador no era bilingüe, fue necesaria la incorporación de un intérprete, y cuando lo era, se vio obligado a traducir palabras y conceptos manejados en español a la lengua indígena. De esta forma, el método no pudo funcionar como debiera, ya que el adulto no pudo generar palabras en un idioma que no conocía o conocía superficialmente. En varios grupos se dio el caso de la formación de palabras de familias silábicas que no tenían sentido en español ni en su lengua; como consecuencia de esto, los alfabetizandos no pudieron elaborar frases en español.

Por otro lado, estados con altas tasas de población indígena como Chiapas, Oaxaca, Puebla, Veracruz y Michoacán reportaron que los adultos supuestamente bilingües no comprendían o comprendían muy poco de lo que aprendieron a leer en español. Esto

195

lleva a la conclusión de que los adultos aprendían a leer las grafías sin captar el contenido semántico de la palabra o frase. Cuando se consideró la población monolingüe, la situación se volvió aún más crítica; todo indica que no solamente no comprendían la lectura en español sino que tuvieron mayor dificultad para aprender a leer y escribir, es decir, obtuvieron casi un nulo aprovechamiento.

Ahora bien, si se acepta que la alfabetización para adultos indígenas es propiamente la adquisición de la habilidad de la lecto-escritura, entonces se puede enseñar tanto para español como para cualquier lengua que utilice el mismo alfabeto. Es decir, el adulto indígena que aprenda a leer y escribir puede utilizar esta habilidad para escribir en otras lenguas. Sin embargo, la enseñanza del español como segunda lengua requiere de técnicas y contenidos específicos. Desafortunadamente se han confundido frecuentemente estos dos procesos, formulando proyectos de alfabetización-castellanización que a la larga sólo sirven para hacer más difícil el aprendizaje tanto de lectoescritura como del español. Pensamos que no se debería enseñar la lectoescritura en un idioma que el adulto desconoce. O bien hay que enseñar la segunda lengua oralmente para luego pasar a la lectoescritura, o enseñar en la lengua materna dejando abiertas las posibilidades a la enseñanza posterior de la lengua oficial en forma oral y escrita.

Sin embargo, no debe olvidarse que la elección entre lenguas se fundamenta en su papel funcional. Es decir, si una etnia ha dejado de usar su lengua original como lengua materna, o está en una fase de bilingüismo remplazante o sustitutivo avanzado, sería tan impráctico como artificial enseñar la lectoescritura en la lengua indígena. Asimismo, cuando una etnia inicia un proceso de unificación en defensa de sus derechos, como es el caso actual de algunos grupos étnicos en México, la escritura en la lengua, y por ende, la alfabetización, provoca cambios fundamentales en la función del lenguaje. Lo que podría haber sido un proceso de desintegración social se refortalece mediante el redescubrimiento de la lengua.

198

IV. Una pedagogía propia

La propuesta educativa de la principal organización de profesionales de la educación indígena en México plantea, entre otras cosas, "estructurar y aplicar una pedagogía diferente acorde a la situación histórica de cada etnia, basándola en la propia visión del mundo, de la vida y en sus representaciones"[17].

Desafortunadamente conocemos poco acerca de los procedimientos pedagógicos de las etnias, que a la vez deberían de formar la base para una pedagogía alterna. Sin embargo, sabemos que cada grupo humano, con el fin de asegurar su perpetuación, tiene su propio sistema educativo. En algunos casos existen estructuras formales que tienen una función educativa, mientras en otros la educación más significativa es la informal impartida en la familia, por la madre principalmente, en los primeros años de vida del niño.

Un ejemplo del primer caso son las "escoletas" de los mixes, las escuelas de música comunitarias, que constituyen una verdadera alternativa a la educación formal primaria para los niños mixes del estado de Oaxaca. Por otro lado, los sistemas de educación informal emplean todo tipo de técnicas pedagógicas contenidas en actividades cotidianas, como son los juegos infantiles, los estilos y tipos de lenguaje, las ceremonias religiosas, las fiestas, etc. Asimismo, la división del trabajo asegura que el niño aprenda las tareas que socialmente le asignen a su sexo. Para los miembros de una sociedad occidental es difícil comprender la totalidad del mundo educativo de los grupos étnicos. Como señala Milanese en relación a la educación de la cultura huichol, la *paideia* tradicional se fundamenta en un verdadero método que toma en cuenta la totalidad de las pautas culturales y los elementos esenciales para la existencia"[18].

La investigación de la *paideia* de un grupo étnico implica un trabajo antropológico a fondo, puesto que la educación tradicional se relaciona con todos los aspectos de la vida humana del grupo: la preparación de las nuevas generaciones para la actividad económica y la división del trabajo, el entrenamiento para el desempeño de funciones en la organización comunitaria, la transmisión de conocimientos empíricos como la medicina tradicional, la actividad

197

artesanal, la tecnología propia, etc., y la reproducción de las pautas culturales y creencias del grupo.

V. Una alternativa institucional

La diversidad cultural y lingüística del país no permite la elaboración de un solo modelo de atención para adultos indígenas. De hecho, la categoría indígena no da cuenta de la enorme diversidad entre las regiones y grupos étnicos del país, cada cual con su propia historia, lengua, territorio tradicional, cosmovisión y sistema de organización y reproducción social[19]. Sin embargo, todos tienen en común la condición de ser indígenas, es decir, comparten la explotación y subordinación común a todas las minorías étnicas de origen americano en el continente.

Como ya se mencionó, la Dirección de Alfabetización realizó un diagnóstico sobre el funcionamiento del Programa Nacional de Alfabetización en el medio indígena. Los resultados de este diagnóstico dieron impulso a la búsqueda de nuevas formas de trabajo en estas zonas. Con este propósito, a finales de 1983, agentes operativos y técnicos del INEA que trabajan en las zonas indígenas de 10 estados, entre ellos miembros de diferentes etnias, se reunieron para discutir la experiencia del trabajo educativo de alfabetización con adultos indígenas y proponer alternativas de atención de acuerdo a las necesidades de cada región. Entre otras, el grupo de trabajo propuso: a) no ofrecer modelos de educación ajenos a la realidad de los adultos indígenas, b) considerar la alfabetización sólo como parte de un proceso educativo integral que comprende áreas educativas más amplias que la enseñanza de la lectoescritura, c) crear y reflexionar sobre una metodología de educación para adultos indígenas con base en un proceso participativo de las comunidades y etnias indígenas, d) asegurar un presupuesto proporcional al número de adultos indígenas que son analfabetos, y en este sentido dar prioridad institucional a la alfabetización de grupos indígenas, e) desarrollar proyectos en las regiones indígenas del país que promuevan la participación de los grupos étnicos en la definición y desarrollo de su propia educación, f) buscar la vincu-

199

lación a nivel regional con organizaciones indígenas y dependencias del gobierno que persiguen los mismos fines en las zonas indígenas.

Basándose en estas propuestas, y de acuerdo a la política de descentralización, el Proyecto de Alfabetización a Grupos Indígenas de la Dirección de Alfabetización del INEA optó por crear proyectos regionales y estatales, cuyo objetivo a largo plazo es ofrecer a los adultos indígenas modelos educativos de acuerdo a la realidad cultural, económica y lingüística de las regiones.

En la actualidad hay 14 proyectos pilotos en 8 estados de la República: Chiapas, tzeltal* tzotzil*, chol y tojolabal; Hidalgo, ñahñu (otomí); México, mazahua; Michoacán, purépecha; Oaxaca, zapoteco, mixteco, mixe; Puebla, nahua*, totonaco*; Yucatán, maya; Veracruz, náhuatl. Los proyectos se desarrollan con equipos de trabajo estatales, integrados por antropólogos y lingüistas, con el apoyo de asesores cuya experiencia les permite guiar el trabajo de investigación y diseño del proyecto en contextos regionales específicos. Asimismo, se busca desde las primeras etapas del proyecto la vinculación con los representantes comunitarios y regionales de las diversas etnias. Con este propósito, se está terminando una primera etapa de entrevistas con determinadas personas de las diferentes etnias sobre la educación indígena y el uso de las lenguas en la misma.

Aparte de las características de participación y descentralización, se consideró que el proyecto debería basarse en un proceso de investigación permanente. Asimismo, se plantea que la primera acción del equipo estatal es la realización de un diagnóstico sociolingüísticos del estado y las zonas indígenas.

Dicho diagnóstico comprende una descripción y análisis de los aspectos demográficos, económicos, ecológicos, políticos, etnográficos, lingüísticos y educativos de las etnias que habitan el Estado. Con base en este diagnóstico, el equipo estatal podría plantear las bases de un proyecto que debería incluir un modelo lingüístico, cultural y pedagógico. Por modelo lingüístico se entiende la definición sobre el uso de las lenguas en el proceso educativo basándose en un análisis de la situación sociolingüística de cada región. Implica una investigación sobre fonología, semántica, sintaxis, variación dialec-

tal y universo vocabular para fundamentar la determinación de un alfabeto y su correspondiente sistema ortográfico[20]. En algunos contextos, cuando se presente una marcada variación dialectal, será necesario buscar una lengua de unión[21]; dicho término se refiere a lenguas escritas que se han creado sobre una base común a todos los dialectos. La definición del modelo cultural implica una determinación sobre los contenidos culturales de los materiales educativos, no sólo en términos de la cultura específica sino también de la cultura nacional. Por último, el modelo pedagógico estará orientado por los modelos cultural y lingüístico y comprende principalmente los contenidos, el método, y los materiales educativos, así como el tipo de capacitación. Está implícita en el modelo la búsqueda de una pedagogía alternativa con base en el estudio del sistema de educación étnica.

Para la definición de estos modelos, que constituyen la base de los proyectos estatales y étnicos, es fundamental la investigación permanente. Con este propósito, el Proyecto de Atención a Grupos Indígenas del Estado de Puebla está experimentando una estrategia de equipos de investigación microregionales, formados por miembros de diferentes comunidades con un perfil escolar promedio de primaria terminada, y cuyo trabajo sentó las bases para los contenidos culturales y lingüísticos de los materiales que actualmente están en prueba. En muchas zonas, como ya se mencionó, organizaciones indígenas están en un proceso de investigación lingüística y revaloración cultural; en estos casos se busca coordinarse con ellos.

Aunque en algunos estados los equipos se localizan en la delegación del Instituto, el propósito es que éstos se descentralicen a las zonas indígenas. Tal es el caso de los proyectos tzeltal y tzotzil, que se encuentran ya ubicados en San Cristóbal las Casas; el proyecto náhuatl de Puebla, en Cuetzalan; el proyecto totonaco de Puebla, en Huehuetla; y el proyecto ñahñu de Hidalgo, en Ixmiquilpan. Se pretende desconcentrar los demás proyectos a las zonas indígenas, ya que solamente así puede asegurarse la plena participación de las comunidades indígenas en los procesos educativos que los afectan.

Asimismo, esto constituye el primer paso para fomentar proyectos no solamente descentralizados sino interestatales y regiona-

les. Muchos de los grupos étnicos comparten el territorio de diferentes estados como es el caso de los nahuas y totonacos de Veracruz y Puebla, los mazahuas de México y Michoacán, los mayas de Yucatán, Campeche y Quintana Roo y varios más. Por otro lado, los patrones de migración significan la necesidad de crear modelos educativos que pueden ser utilizados por los estados que reciben a los migrantes, como es el caso de varios estados del norte, entre ellos Baja California, Coahuila, Nuevo León, etc., a donde llegan inmigrantes indígenas de Michoacán, San Luis Potosí y Oaxaca, entre otros. El propósito, por tanto, es que, una vez probados los proyectos en los estados originales, se retome la experiencia para pilotearla en otros. Esto implica, a largo plazo, la creación de coordinaciones interestatales.

La alternativa alfabetizadora que se esboza brevemente en este ensayo está apenas en sus primeras etapas. Como era de esperarse, las mismas características regionales y las diferentes necesidades de los grupos étnicos ya están imprimiendo su sello en el diseño de los proyectos. Los problemas de tipo práctico y teórico que se señalan al inicio quedan por resolverse; pero una cosa es clara, y es que únicamente mediante proyectos descentralizados que busquen la la participación a nivel local de los adultos indígenas puede desarrollarse una educación auténticamente indígena, que surja de las demandas y de la realidad sociolingüística de las regiones interétnicas.

BEST COPY AVAILABLE

NOTAS

1 Carbo, Teresa. *Los indígenas debatidos y legislados.* México, SEP, SIESAS, 1982. Cuadernos de la Casa Chata; 2.

2 Ferreiro, Emilia. *Los adultos no alfabetizados y su conceptualización del sistema de escritura.* (México, 19—?) Cuadernos de investigaciones educativas/CIEA - IPN, Eva Taboada. "El adulto analfabeto: ese desconocido". En Foro de Consulta Popular para la Planeación Democrática del Sector Educativo (1983 feb. 28: México). *Memorias de la Reunión del Grupo de trabajo correspondiente al tema Educación de Adultos.* México, INEA, 1983.

3 Bravo Ahuja, Gloria. *Los materiales didácticos en la enseñanza del español a los indígenas mexicanos.* México, Colegio de México, 1977. —Gelb, Ignace. *Historia de la escritura.* Madrid, Alianza Universidad, 1982.

4 En el caso de los aztecas, la enseñanza de estos textos fue reservada por la élite en las escuelas para intelectuales y sacerdotes, los *calmecas;* en los *Telpolchcalli,* para la gente del pueblo, se enseñaban las artes marciales.

5 Brice Heath, Shirley. *La política del lenguaje en México: colonia a nación.* México, INI, 1977.

6 Goody, Jack. *Literacy in traditional societies.* Cambridge, Cambridge University Press, 1981.

7 Knab, Tim. "Uso y función del lenguaje". En *Indigenismo y lingüística.* México, UNAM, 1979.

8 Villa Rojas, Alfonso. *Los elegidos de Dios: etnografía de los mayas de Quintana Roo.* México, INI, 1978.

9 Ibid. p. 282.

10 Varese, Stefano. *Los indígenas y la educación en México.* México, CEE, 1983.

11 Gossen, Gary. *Los chamula en el mundo del sol: tiempo y espacio en una tradición oral maya.* México, INI, 1979.

12 Varese, Stefano y Nemesio Rodríguez. "Etnias indígenas y educación en América Latina: diagnóstico y perspectivas". En *Seminario Técnico*

202

de Políticas y Estrategias de Educación y Alfabetización en Poblaciones Indígenas (1980, *Oaxaca, Oax.*). *Documento base*. México, 1980.
— Horcasitas de Barros, M., Ana María Crespo. *Hablantes de la lengua indígena en México*. México, INAH, 1979. (Colec. científica).
— Arana de Swadesh, Evangelina, et al. *Las lenguas de México*. México, INAH, 1975. 2 v.

13 Suárez, Jorge. *The mesoamerican indian languages*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.

14 Un monolingüe funcional es una persona que tiene conocimientos de una segunda lengua, pero la utiliza solamente en limitadas ocasiones para relaciones externas a su hogar y comunidad. Es el caso de muchos indígenas que, aunque no son bilingües, conocen ciertas palabras y frases en castellano.

15 Yáñez Cossio, Consuelo. "Consideraciones para encarar estrategias específicas de alfabetización con poblaciones indígenas o autóctonas". En *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. Santiago, Chile, UNESCO, 1982.

16 Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (México). *El proyecto educativo de los grupos étnicos de México: la educación indígena bilingüe bicultural*. México, ANPIBAC, (19—?). 32 p. mimeógrafo.

17 Milanese, Efrem. *Proyecto especial huichol*. México, INEA, Delegación Jalisco, 1983.

18 Esta posición no es ajena al discurso del actual régimen. En una entrevista, el Presidente de la Madrid declaró: "Formamos una sociedad de sociedades y ésa es la riqueza de la cultura mexicana. Así pues, debemos preservar la riqueza de nuestras etnias, de las culturas regionales que afortunadamente existen. En cada estado de la República hay un ambiente específico, y aun dentro de cada Estado hay diferentes regiones con sus propias manifestaciones culturales. Esto hay que reafirmarlo, hay que conocerlo mejor, hay que divulgarlo". En *Excelsior*. (Jul. 1984), México, 1984.

19 Existen procesos avanzados sobre la determinación de alfabetos, como es el caso del reciente Foro para la Unificación del Alfabeto Ñahñu del Estado de Hidalgo, o el trabajo realizado por CODREMI para la determinación del alfabeto mixe, cf. Valiñas, Leopoldo. "Alfabetización y la experiencia mixe". En *Nueva Antropología*. No. 22 (Nov. 1984), México, 1984.

20 Baucom Kenneth. *Los ABC de la alfabetización: lecciones de lingüística*. Madrid, Oficina de Educación Iberoamericana, 1978, p. 59.

III. TENDENCIAS Y PERSPECTIVAS

Introducción

El campo de la educación de adultos en América Latina se distingue por su efervescencia en la búsqueda de nuevas orientaciones tanto filosófico-sociales como metodológicas.

Dada la heterogeneidad de las instituciones y personas que en él trabajan, la gran variedad de objetivos que se persiguen en la práctica educativa y lo difuso y disperso de las acciones, no es fácil identificar y sistematizar las tendencias actuales que se advierten en este campo.

Podrían analizarse, por ejemplo, tendencias en la orientación de las acciones y programas según el tipo de transformaciones educativas y sociales que se proponen; tendencias en la planeación y organización de cada una de las modalidades (alfabetización, educación básica, capacitación para el trabajo y promoción cultural); tendencias en las metodologías empleadas o en la organización de las acciones; y tendencias en la investigación que se desarrolla sobre este tema. En el campo de la educación no formal, de carácter promocional más específicamente, podrían también distinguirse algunas tendencias en la relación que se intenta establecer entre el proceso educativo propiamente dicho y otros procesos sociales más amplios en los que incide la educación (cultural, productivo, político, organizativo, etc.).

La mayor parte de los autores que han reflexionado sobre las actuales tendencias de la educación de adultos rehuyen clasificaciones tan pormenorizadas. Los textos que integran esta sección ofrecen:

- una visión prospectiva de las tendencias actuales que, desde la perspectiva sociopolítica, se observan en América Latina (Latapí);

- una revisión del estado que guarda la investigación sobre la EA (Vío Grossi);
- una exposición de las diversas tendencias que se observan en el uso de la comunicación en la EA (Kaplún);
- una descripción de la llamada "educación popular" (García Huidobro);
- un texto relativo a la investigación participativa, que representa, sin duda, una tendencia sobresaliente en la metodología de este tipo de educación (ICAE);
- y una exposición de las tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos en la evolución de la EA (Klees, et.al.).

Se trata, por tanto, de un conjunto de tendencias de carácter heterogéneo ciertamente, pero que recogen lo más significativo de la experiencia latinoamericana actual en el campo de la EA. A través de ellas se nos revela la vitalidad y creatividad de este tipo de educación en el momento presente y sus potencialidades para el futuro.

La investigación en educación de adultos en América Latina: evolución, estado y resultados *

Francisco Vío Grossi

La educación no formal, particularmente la de adultos, constituye un campo mucho más propicio a las innovaciones que la educación escolarizada. Su mayor flexibilidad, su relación con otros procesos sociales y sus potencialidades de transformación social la han convertido en un espacio de creatividad de los educadores prácticos y en objeto de numerosos estudios de los investigadores.

No es fácil, sin embargo, reconstruir el panorama actual de la investigación sobre EA en la región. Este texto (un acápite dentro de un ensayo más amplio sobre el tema) lo intenta, exponiendo el estado actual de los temas, metodologías, instituciones, enfoques prevalecientes y modalidades de difusión. Quienes deseen profundizar en estos temas encontrarán pistas bien seleccionadas en las referencias bibliográficas del texto.

Varios factores obstaculizan la tarea de establecer con precisión el estado actual de la investigación en educación de adultos en América Latina.

El primero se relaciona con la diversidad de situaciones económicas, sociales, culturales y políticas que se dan al interior de la región. No parece posible estudiar el desarrollo de la educación de adultos en un vacío social. No es lo mismo, por ejemplo estudiar el caso de la Nicaragua contemporánea que de Argentina. El primero es un pequeño país ubicado en la zona tropical húmeda, con un grado de desarrollo industrial limitado, con niveles restringidos de

---

* Tomado de: La investigación en educación de adultos en América Latina: Evolución, estado y resultados. OREALC, Santiago, 1983. pp. 35-50.

autonomía socio-económica, cultural y política y que vive un acelerado proceso de cambios. El segundo, un país que ocupa un extenso territorio ubicado en zonas templadas, con una población superior a los veinte millones de habitantes, con una infraestructura industrial de cierta envergadura, con una tradición educativa bastante antigua y que en la actualidad es gobernado por un régimen militar de carácter autoritario.

La segunda limitación dice relación con el diferente grado de desarrollo educativo y, por lo tanto, del distinto rol que se le asigna a la educación de adultos. En el caso de Nicaragua, por ejemplo, el analfabetismo representaba hasta antes de la Campaña de Alfabetización de1980 un 50% de la población del país, mientras que Argentina ocupa uno de los índices más bajos, con un desarrollo educacional de tal envergadura que una buena proporción de sus egresados universitarios, por varias razones, ha debido buscar trabajo en otros países de América Latina, especialmente Venezuela y México.

La tercera limitante está vinculada a la ausencia de datos exactos sobre investigaciones en educación de adultos en la región. No existen estadísticas que permitan establecer con claridad el número, tipo, calidad de impacto de estos estudios. Sin embargo, se han llevado a cabo valiosos intentos parciales por establecer las principales tendencias en el proceso de recolección de información y análisis, como los realizados por García Huidobro, Ochoa y De Schutter[1]. Por otro lado, Marcela Gajardo ha intentado elaborar algunas conclusiones generales a partir de los datos disponibles[2]. La Oficina Internacional de Educación y la División de Estructuras, Contenidos, Métodos y Técnicas de UNESCO, por su parte, ha publicado recientemente un inventario de las instituciones sobre educación[3].

---

1 García Huidobro, J.E. y Ochoa, J. *Tendencias de la investigación en América Latina.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación. Santiago. 1978. (mimeo) y De Schutter, A. op. cit. *La investigación...*

2 Gajardo, M. *Reflexiones en torno a la investigación en educación de adultos en América Latina.* Centro Multinacional de Educación de Adultos. Costa Rica. Octubre, 1980.

3 UNESCO. *Repertorio de instituciones de investigaciones educacionales.* Paris, 1980.

A pesar de la importancia de estos esfuerzos, ninguno de ellos consideró las investigaciones realizadas por los egresados de programas de post-grado en educación de adultos que, sin duda, constituyen la fuente más fecunda de investigaciones independientes[4], como tampoco los detectados por la Red de Investigación Participativa del Consejo de Educación de Adultos en América Latina.

Con la información que aportan documentos disponibles, y otras fuentes que indicaremos en cada caso, se intentará presentar una visión del estado actual de las investigaciones en educación de adultos en la región. El propósito principal es establecer cómo el desarrollo histórico de las tendencias descritas ha conducido a una determinada situación, y las proyecciones de ésta en el mediano y largo plazo. El propósito no es describir la importancia relativa de los diferentes tipos de investigación en términos estadísticos, por lo limitado de los datos, sino más bien establecer las líneas temáticas, metodológicas, institucionales, de personal y de difusión vigentes en la región. La intención final es la de enunciar las principales fortalezas y limitaciones de que adolecen.

El capítulo comenzará analizando el abanico de áreas temáticas que cubren estas investigaciones, para luego estudiar las metodologías vigentes, los organismos y los investigadores que las llevan a cabo y la forma como se difunden sus resultados.

a) Los temas

El análisis de la temática de las investigaciones localizadas, está, de alguna manera, vinculado a los aspectos institucionales. La naturaleza, estructuras y fuentes de financiamiento son, algunas veces, más determinantes en la selección de los temas a investigar que las necesidades reales percibidas por los usuarios de las investigaciones o por los investigadores mismos.

---

4 Como el caso de la maestría que desde hace varios años imparte la Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez de Venezuela. Más de 100 egresados han debido producir tesis de grado que no han sido consideradas en ninguno de los estudios indicados.

En la muestra de los Resúmenes Analíticos de Educación (RAE) del CIDE recogida por García Huidobro y Ochoa[5] aparece que son los organismos internacionales o instituciones extranjeras (universidades, agencias para el desarrollo, etc.) las que llevan a cabo directamente un alto porcentaje de investigaciones sobre educación no-formal y, dentro de ellas, de educación de adultos[6]. Las temáticas más recurrentes seleccionadas por estos organismos para investigar son los estudios teóricos (concepción general, condiciones de implementación y éxito, efectos globales, posibilidades, etc.) A contrario sensu, los estudios más específicos, preocupan a las instituciones nacionales, tales como el análisis de métodos, contenidos, edades, etc.

Esto tiene, al menos, dos efectos importantes para el desarrollo de la educación de adultos en América Latina.

Los estudios de carácter teórico persiguen, por su misma naturaleza, delinear grandes orientaciones para la acción práctica. Si a esto agregamos que muchas de estas investigaciones son realizadas por estudiantes latinoamericanos en países anglo-sajones, que luego regresan a posiciones directrices en los países locales, podemos concluir la influencia determinante que ejercen estos centros en el desarrollo de la educación de adultos en América Latina, y otros países del Tercer Mundo.

El segundo efecto es que la influencia de estos estudios no se ejerce de manera directa sobre los educadores de adultos, sino por intermedio de aquéllos que conocen el idioma en que estos trabajos han sido escritos. Esto obstaculiza el desarrollo de un dinámico proceso de acumulación de conocimientos. Como en otros campos, también las investigaciones sobre educación de adultos en los países periféricos sólo pueden ser conocidas a través de los centros de distribución del conocimiento ubicados en los países del centro[7].

---

5 Ver García, Huidobro; J. E. y Ochoa, J. Op. cit. *Tendencia*... p. 60.

6 Schmelkes, S. Op. cit., p. 1.

7 Para un buen estudio sobre los modos de producción del conocimiento ver Hall, B. *El conocimiento como mercancía*. en Vío, F., de Wit, T. y Gianotten, V. *Investigación participativa y praxis rural, nuevos conceptos sobre educación y desarrollo comunal*. Edic. Mosca Azul, Lima, 1981.

En relación a las investigaciones que se desarrollan al interior de los países de América Latina, es necesario distinguir entre aquéllas que se localizan en organismos gubernamentales de las que surgen en universidades o centros privados de estudios.

Las primeras están más vinculadas con los aspectos prácticos de la educación de adultos que con aquéllos más generales. Las razones de esto residen en que los definidores de políticas y los planificadores están más interesados en estudiar el impacto de sus programas (o de apoyar su fundamentación) que en discusiones abstractas que, generalmente, conducen a cuestionarlos. El mayor número de trabajos presentados por estos organismos en el Encuentro Latinoamericano de Investigación de Adultos y Tele-educación de 1979, correspondió a investigaciones evaluativas sobre la difusión, los sistemas de educación a distancia y el apoyo de los medios[8].

Por otra parte, las universidades y centros privados, generalmente, requieren de un financiamiento especial para desarrollar investigaciones, lo cual disminuye sus niveles de autonomía. A pesar de ello, son los que han podido avanzar hacia proposiciones más globales. No hay duda en afirmar, por ejemplo, que el desarrollo de los principales enfoques metodológicos descritos en los capítulos anteriores no se ha originado en los centros gubernamentales, sino que en instituciones privadas. Los gobiernos, por su parte, se han nutrido de los aportes teóricos y metodológicos ofrecidos por estos centros, lo cual sugiere su importancia.

Los centros universitarios parecen estar participando escasamente en el área de investigaciones en educación de adultos. Del total de investigaciones de este tipo publicadas en los Resúmenes Analíticos de Educación, sólo un 6.2% han sido desarrolladas en su interior[9].

De igual manera, la misma muestra parece sugerir que se han desarrollado escasos estudios en temas vinculados con la educación técnica, a pesar de la gran importancia que ha tenido desde los años sesenta en América Latina[10]. Esta inconsistencia permite compro-

---

8 Sedecos-Clea. *Encuentro Latinoamericano sobre Investigación en Educación de Adultos y Tele-educación.* Mayo de 1979.

9 García, Huidrobo; J. E. y Ochoa, J. Op. cit. p. 66.

10 Ibid. p. 68.

bar, entre otros aspectos, que las correlaciones señaladas en el capítulo anterior no son siempre mecánicas, sino que existen niveles de autonomía de las distintas áreas y grados de descoordinación entre las políticas de educación de adultos y la investigación.

No ha sido posible analizar esta afirmación para el caso de las investigaciones vinculadas con las vertientes de educación popular, por ausencia de estadísticas confiables. Sin embargo, una serie de reuniones latinoamericanas celebradas en los últimos años permite sugerir la importancia creciente de este tipo de enfoque. En 1977 se realizó en Cartagena, Colombia, un Simposio Mundial sobre investigación-acción organizado por la Asociación Internacional de Sociología y la Fundación para el Análisis de la Realidad Colombiana (FUNDARCO), entre otras instituciones. En esa reunión fueron aceptadas 32 ponencias, de las cuales 15 correspondían a contribuciones conceptuales y 17 a estudios de casos. De ellas, 16 fueron aportes latinoamericanos[11]. En 1978, el Consejo Internacional de Educación de Adultos organizó un Encuentro Latinoamericano de Investigación Participativa en Caracas, auspiciado también por la Universidad Simón Rodríguez, donde se presentaron 12 ponencias, todas ellas relacionadas con experiencias específicas. El mismo Consejo realizó un Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa en Ayacucho, Perú, en Marzo de 1980. Allí se presentaron 29 ponencias, de las cuales 14 se referían a colaboraciones exclusivamente conceptuales y 15 a resultados de investigaciones empíricas[12]. Por otra parte, este Consejo y el Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP) de Venezuela han organizado tres seminarios nacionales sobre el tema donde se han ido sistematizando alrededor de 14 experiencias prácticas en desarrollo en ese país[13]. En México, CREFAL organizó en 1980 un Taller sobre

---

11 Simposio Mundial de Cartagena. Op. cit. 2 volúmenes.

12 Universidad Nac. de Sn. Cristóbal de Huamanga. *I Seminario Latinoamericano sobre Investigación Participativa en el Medio Rural. Ponencias.* Ayacucho, Perú, Marzo, 1980. (Mimeo).

13 Al respecto ver el informe del III Seminario Nacional de Investigación Participativa. Pozo de Rozas, 1981. CESAP-ICAE. Venezuela. (mimeo).

la Metodología de la Investigación Social en los Programas de Capacitación Rural en el cual se presentaron 8 ponencias[14].

Cabe señalar la casi total ausencia de estudios de carácter comparativo entre distintos países, aspecto sobre el cual volveremos cuando analicemos a las instituciones de investigación.

En suma, la dispersión de la temática de las investigaciones en educación de adultos, la falta de una adecuada vinculación de ésta con los diversos aspectos del desarrollo y la carencia de estudios con suficiente base empírica son algunos de los principales obstáculos detectados en relación a los temas seleccionados para los estudios que se llevan a cabo en la región. Pero, por otra parte, los esfuerzos que se hacen en el plano de la investigación participativa y/o investigación-acción permiten generar expectativas sobre nuevas y audaces formas de superar los problemas encontrados.

b) Las metodologías

Ya hemos mencionado la carencia de un marco de referencia propio que permita a la educación de adultos iniciar un proceso sostenido de reflexión y análisis para acumular, permanente y sostenidamente, los conocimientos necesarios para que los programas sean cada vez más precisos y eficaces de acuerdo a los objetivos que se propongan. Esto es particularmente relevante en relación a las metodologías de investigación.

Se ha sostenido que, en último término, existen sólo dos enfoques metodológicos globales válidos que orientan la investigación social en América Latina: el estructural-funcionalismo y el materialismo histórico[15]. En este sentido, se puede afirmar, sin temor a equivocarse, que la gran mayoría de las investigaciones en educa-

---

14 CREFAL-CONACYT. *Taller sobre la Metodología de la Investigación Social en los Programas de Capacitación Rural. Ponencias.* Pátzcuaro, Mich., México, marzo, 1980.

15 Cohen, E. *La investigación participativa en el contexto de desarrollo rural. Algunas consideraciones preliminares.* Ponencia presentada al I Seminario Latinoamericano de Investigación Participativa en el Medio Rural. Op cit.

ción de adultos se adhieren al primer tipo de enfoque. Si bien es cierto que la utilización de éste permite una mayor contribución en análisis de nivel microsocial y en estudios de variables específicas, no es menos cierto que adolece de limitaciones importantes en otros aspectos, tales como la imposibilidad para establecer relaciones adecuadas entre dicho nivel y la realidad más amplia, como en el caso de la ubicación de los programas de educación de adultos en una perspectiva histórica. En este sentido, existen recientes contribuciones de importancia en lo que se ha denominado "Economía Política de la Educación de Adultos", especialmente en Venezuela y Chile[16].

Por otro lado, en la literatura existente hay acuerdo en resaltar las inconsistencias metodológicas presentes en la mayoría de las investigaciones sobre educación de adultos. Los estudios han sido culpados, en términos amplios, de ser poco precisos, con falta de apoyo empírico, con deficiencia en la lógica de presentación y con marcadas incongruencias internas[17]. La mayoría de las investigaciones han sido realizadas por educadores cuya formación y entrenamiento en técnicas de recolección y análisis de información social son, por desgracia, limitadas. Aún no se han establecido cabalmente los puentes de contacto entre las ciencias sociales y la educación de adultos en América Latina. En este aspecto, la mayor parte de los estudios sobre el tema que nos interesa pertenecen a enfoques más propios de la etapa de los "pensadores" que de fases posteriores de la investigación social en la región.

Estas falencias metodológicas pueden haber contribuído a obstaculizar las relaciones entre la investigación y la planificación de la educación de adultos, como veremos más adelante.

c) Las instituciones

Ya hemos hecho referencia a algunos aspectos institucionales cuando hablábamos de un impacto sobre los temas de investigacio-

---

16 Sobre Venezuela, ver Tapia, G. Op. cit.

17 Sobre esto están acordes Myres, García Huidobro, Gajardo y De Schutter. Op. cits.

nes. Distinguíamos entonces entre organismos nacionales y extranjeros y, dentro de los nacionales, los gubernamentales y no gubernamentales.

La mayor parte de todos estos organismos han surgido a partir de la década de los sesenta en América Latina, como consecuencia de los esfuerzos de modernización. Las instituciones de investigación en educación se crearon ya sea para proporcionar los fundamentos conceptuales que permitieran impulsar el proceso de reformas educativas o con la intención de explorar innovaciones que adecuaran la educación a los nuevos requerimientos. En México, por ejemplo, existían 55 centros de investigación en educación a fines de los años sesenta y ya a mediados de la década siguiente ellos superaban el centenar como consecuencia del Plan Multinacional de Investigación, Experimentación e Innovación Educativa[18].

Este crecimiento espectacular ha adolecido, sin embargo, de algunas importantes limitaciones institucionales.

La primera se refiere a la falta de aprovechamiento de las experiencias anteriores. Los niveles de relación entre instituciones de un mismo país, sin mencionar la de países diferentes, son muy reducidos, con lo cual no se han generado condiciones de asistencia mutua entre los centros.

La segunda tiene que ver con los escasos vínculos de los centros de investigación con los organismos de planificación. Es corriente escuchar acusaciones mutuas entre ambos. Unos son acusados de desarrollar estudios demasiado costosos, extensos, abstractos y tardíos frente a la necesidad imperiosa de actuar. Los otros acusan a los planificadores de pragmatismo y de no destinar los fondos necesarios para que la investigación pueda contribuir decisivamente a una acción adecuada. Sin embargo, estas tensiones parecieran estar en un proceso de relajamiento. En la muestra reciente realizada por De Schutter et. al., se observó que todas las instituciones de investigación encuestadas participan de una u otra manera en tareas de planificación. Igualmente todas producen ma-

---

18 Kreimer, O. *La investigación educativa en Latinoamérica y el PREDE. Sumario y perspectivas.* En la Educación N 78-80, Año XXII. 1980.

teriales educativos y el 82% de ellas combinan la investigación con la docencia[19].

La tercera limitante tiene que ver con el financiamiento. Pablo Latapí, un destacado investigador de la educación en México, señala que en su país se gasta sólo un dos por millón en investigación en educación, cuando las recomendaciones internacionales aconsejan un dos por ciento[20]. Para el resto de América Latina los porcentajes son aún menores. Dentro de estas exiguas cantidades, aquéllas destinadas a la investigación en educación de adultos representan una pequeña parte del total, aunque no existen estadísticas regionales que permitan sostener esta afirmación. De acuerdo a un estudio reciente, las prioridades de la investigación en educación están referidas al sistema escolar y sus problemas internos, y a la forma como se comportan las diferentes variables que influyen en los resultados. Las investigaciones en educación de adultos sólo adquieren importancia en el contexto de la educación compensatoria[21].

En la muestra realizada por De Schutter y su equipo, se pudo observar que las fuentes de financiamiento varían primando aquéllas que se ubican en el sector gubernamental (50%). Los aportes extranjeros, los donativos y los contratos de investigación constituyen el resto[22].

La insuficiencia de los recursos disponibles y la diversidad de fuentes contribuyen a que los directores de estos organismos sean seleccionados no tanto por su habilidad académica, sino por su capacidad para obtener fondos en las agencias gubernamentales y privadas.

Vinculado con las carencias financieras se encuentra el inadecuado acceso a la información documental. De acuerdo con los datos del CREFAL, sólo el 63% de las instituciones encuestadas disponen de biblioteca, un 56% de Centro de Documentación y sólo

---

19 De Schutter, A. et. al. Op. cit. *La investigación...* pp. 208 y 210.

20 Latapí, P. *El Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa.* En Ciencia y Desarrollo. En Feb. 1980 N 30, México, 1980.

21 Gajardo, M. Op. cit. p. 2, basándose en un estudio del Centro de Estudios Educativos.

22 De Schutter, et. al. Op. cit. *La investigación...* p. 215.

un 52% tinen acceso a facilidades de reproducción de documentos[23]. Por otro lado, el mismo Latapí señala que en México, de 27 centros de investigación, sólo 2 tenían bibliotecas que superaban los 10,000 ejemplares y 5 tenían menos de 2,500 libros[24]. Si vinculamos estas carencias con las dificultades de difusión que mencionaremos más adelante, podremos comprender más cabalmente algunos factores que están impidiendo que los escasos esfuerzos en este campo tengan algún impacto sobre la educación de adultos en América Latina. La investigación es generación de conocimientos a partir del proceso de acumulación social del saber y actualmente no se está trabajando seriamente en generar esta dinámica a nivel regional[25].

Ahora bien, si observamos la distribución de las investigaciones por países en la muestra de la RAE, nos encontramos con algunos resultados interesantes. En aquellos países con un mayor desarrollo socioeconómico relativo (de acuerdo a índices de producto interno bruto por habitante, tasas de analfabetismo y porcentaje de población urbana) como Argentina, Venezuela, Uruguay y Chile, existe un mayor desarrollo de la investigación educativa que en países como Ecuador, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Honduras, Bolivia, Nicaragua y Haití, que son aparentemente más pobres de acuerdo a las variables enunciadas. Al mismo tiempo, en los países con mayores problemas en el campo de la educación de adultos, el número de investigaciones realizadas por organismos no-nacionales aumenta sensiblemente[26]. En definitiva, las correlaciones parecieran ser inversas a las deseables; es decir, a un mayor desarrollo socioeconómico corresponde una mayor actividad de las investigaciones en educación de adultos y a un menor desarrollo socioeconómico hay menor investigación y la que existe es más dependiente del exterior.

---

23 Op. cit. p. 218.

24 Latapí, P. *Política educativa y valores nacionales*. Ed. Nueva Imagen, México, 1979, p. 76.

25 El Consejo de Educación de Adultos de América Latina, en conjunto con el Consejo Internacional, han lanzado recientemente un programa de apoyo a 100 bibliotecas que se interesen por especializarse en educación de adultos.

26 García Huidobro, J. E. y Ochoa, J. Op. cit. p. 33.

Otro dato relevante es la existencia de un importante y creciente número de organismos no gubernamentales y no universitarios de investigación en educación. Las razones de este singular fenómeno son variadas. Entre ellas, la dinámica interna de cambio acelerado en muchas universidades latinoamericanas, el apoyo de agencias internacionales de ayuda para el desarrollo, la influencia de organizaciones religiosas, como la iglesia Católica o el Consejo Mundial de Iglesias, o, en no pocos casos, la represión ejercida por gobiernos autoritarios en los centros universitarios, que mueve al surgimiento de organismos autónomos de reflexión y análisis.

La existencia de estas instituciones ha tenido cierta importancia, como es el caso del Centro al Servicio de la Acción Popular (CESAP) de Venezuela, el Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE) o el Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Educación (CIDE) de Chile. Por otro lado, frente a la inestabilidad (o burocratización) de las instituciones gubernamentales, este sector privado muchas veces mantiene un mayor nivel de permanencia, de independencia, de creatividad y de difusión de los resultados, que el sector oficial.

Por otra parte, una alta proporción de centros de investigación en educación de adultos se localiza en las capitales de los países, lo que contribuye a agudizar los procesos de diferenciación interna.

En síntesis, se puede afirmar que el desarrollo de instituciones de investigación en educación de adultos en América Latina, como consecuencia de los intentos de modernización y de reformas educativas, es aún insuficiente. Existen serias limitantes institucionales que obstaculizan un aporte sustancial de este tipo de investigaciones al desarrollo de la educación de adultos. Entre estos factores destacan los débiles vínculos con el proceso de planificación, la falta de contactos entre instituciones de un mismo país y de distintas naciones, la escasez de recursos y su inadecuada distribución, la carencia de bibliotecas, centros de documentación y otras formas de acumulación y distribución de resultados de investigaciones, el insuficiente desarrollo de la investigación en los países con mayores problemas de analfabetismo y desarrollo así como la escasa presen-

cia de centros de investigación ubicados fuera de las ciudades capitalistas de los países de la periferia.

d) Los investigadores

Los investigadores latinoamericanos en educación de adultos han sido acusados de inadecuada calificación y, más aún, de no ser siquiera especialistas en el tema[27]. Pareciera, sin embargo, que esta acusación los tuviera sin cuidado porque ellos mismos, en la muestra realizada para CREFAL, no se reconocen como expertos en el tema. En efecto, de 203 investigadores que respondieron este cuestionario sólo 4 de ellos se consideran tales mientras que 118 dicen ser especialistas en educación general. Del resto, 4 manifestaron ser especialistas en investigación educativa, 22 en otras categorías de la educación (administración, tecnología educativa, orientación, etc.), 31 en ciencias sociales, 16 en filosofía y disciplinas afines y 8 en psicología[28].

Sin embargo, esto no parece ser tan relevante si tomamos en cuenta que en el proceso de investigación educativa se sobreponen muchos campos que afectan una amplia variedad de aspectos. Por el contrario, como hemos venido sosteniendo, el proceso de encuentro entre las ciencias sociales y la educación debe ser, más que evitado, fomentado. En este sentido, es interesante la proporción de educadores y científicos sociales que cubren 179 entrevistados del total de 203 en la muestra indicada.

Desgraciadamente no existen datos estadísticos sobre el nivel académico específico de estos investigadores. Sin embargo, es posible afirmar, sin temor a equivocarse, que sus grados académicos formales son más altos ahora que hace 10 años. En Venezuela, por ejemplo, el Programa de Becas "Gran Mariscal de Ayacucho" ha estado enviando a universidades europeas y norteamericanas a cerca de 15,000 egresados universitarios de diferentes disciplinas de ese

---

27 Zúñiga, E. *Panorama de la investigación educativa en América Latina.* En la Educación N. 56-58, OEA, Washington, 1970.

28 De Schutter, A. et. al. Op. cit., pp. 199 y 200.

219

país. Si sólo una mínima proporción de ellos se especializara en investigaciones educativas, su impacto sería considerable. En Brasil, según estimaciones de Robert Myers, más de 100 becarios han completado estudios de doctorado en educación desde 1970. En Colombia una observación informal del mismo Myers detectó 37 nombres[29] . En Chile y Argentina ha sucedido algo similar, donde el proceso de "fuga de cerebros" por razones políticas parece compensarse con los programas de apoyo académico que les han ofrecido instituciones como la Fundación Ford de Estados Unidos, el Servicio Universitario Mundial y, en forma directa, un número bastante amplio de universidades anglosajonas.

Sin embargo, como bien sabemos, los grados académicos formales no siempre están relacionados con una adecuada productividad científica. Es necesario observar también los antecedentes socioeconómicos de los investigadores, sus aspiraciones y valores, los lugares donde trabajan, etc., para formarse una impresión más específica del potencial aporte (y limitaciones) que pueden ofrecer al desarrollo de la educación de adultos en América Latina. Desgraciadamente no es posible realizar esta tarea debido a ausencia de datos estadísticos confiables que nos permitan una aproximación más segura a esta problemática.

Pese a todo, se pueden hacer algunos comentarios generales. El primero de ellos se refiere al origen social de la mayor parte de los investigadores. La mayoría proviene de sectores medios o de altos ingresos y rara vez se encuentra alguno cuyos padres sean obreros o campesinos. Esto, obviamente, puede representar un obstáculo importante para el desarrollo de investigaciones, sobre todo aquellas de carácter participativo en las cuales se busque incorporar en el análisis y en los resultados las percepciones de los grupos locales populares. Por otra parte, la existencia de esta tensión no implica necesariamente afirmar que no existe una cierta homogeneidad ideológica[30].

El segundo comentario se relaciona con las dificultades de comunicación que existen entre los investigadores mejor entrenados y

---

29 Myers, R. Op. cit., p. 32.
30 Myers, R. Op. cit., p. 33.

220

los planificadores. El proceso mismo de formación de un investigador comprende la combinación de una variedad tan amplia de elementos teóricos y metodológicos que necesariamente es muy extenso en el tiempo. En otras palabras, generalmente, los más destacados investigadores carecen de la experiencia práctica de que disponen los definidores de políticas. Por otra parte, es frecuente observar el fenómeno inverso, esto es, que los buenos egresados de programas universitarios de post-grado son invitados a participar en la dirección de oficinas gubernamentales, con lo cual se pierde todo el potencial de su aporte a la investigación.

En este terreno, como en muchos otros, una buena combinación de preparación académica con experiencia práctica puede resultar una contribución sustantiva de la investigación al desarrollo de la educación de adultos en América Latina. Si a esto le agregamos, como está sucediendo, una combinación adicional de educadores y científicos sociales, el resultado puede ser aún mejor.

e) La difusión

Es un lugar común enfatizar las debilidades en la difusión de los resultados de investigación, no sólo hacia los educadores de adultos sino que también entre los mismos investigadores. Gran parte del material que se elabora es desconocido, ya sea porque es producido para el consumo interno de los organismos oficiales o por no tener acceso a los canales de difusión (revistas, publicaciones, etc.) por las limitaciones propias de ellas, escasez de recursos o, muchas veces, por falta de interés de sus autores. Si a ello le agregamos la falta de bibliotecas y centros de documentación especializados, podemos concluir afirmando que el panorama está lejos de ser halagüeño en América Latina.

Todo ello a pesar, como parece colegirse del estudio de CREFAL, de que en su generalidad, las instituciones encuestadas declararon contar con algún tipo de publicaciones. Los problemas parecieran encontrarse más en la esfera de la circulación que en el de la producción. En efecto, la mayor parte de lo que se distribuye son boletines (29%), monografías (25%) y revistas (21%). Por

otra parte, el 49% de las instituciones que publican revistas se encuentran en tres países: Brasil, México y Perú[31].

Sin embargo, el número de publicaciones periódicas está en aumento. De un total de 16 de las principales revistas sobre educación en América Latina, 10 han sido fundadas en los últimos años[32]. Sería interesante estudiar con detenimiento el porcentaje de artículos sobre educación de adultos que ellas reciben y ver si coincide con el 9.7% que incluyen los mencionados RAE.

Una importante limitación en la difusión consiste en la ausencia de traducciones al español o portugués del 10% de las investigaciones detectadas en los RAE y que son producidas en países extra-regionales.

En el caso específico de la educación de adultos existe un total de 17 publicaciones relevantes.

Si bien es cierto que parece suficiente el número de publicaciones de algún relieve como para garantizar fluidez en el intercambio de resultados de investigaciones en educación de adultos, no es menos cierto que su tiraje es reducido, que muchas veces sus contenidos se limitan a artículos que escasamente aportan contribuciones innovadoras y que ellas se concentran en pocos países.

En resumen, la difusión de los resultados de investigación en educación de adultos es limitada en América Latina. Sin embargo, el número de publicaciones, en constante aumento, permite detectar una tendencia positiva al respecto. A pesar de ello, todavía está por emerger una revista que se constituya en un vehículo apropiado de difusión de estos estudios.

---

31 Op. cit. p. 225.

32 Schiefelbein, E. *Production, diffusion and use of knowledge through educational networks in Latin America.* CIDE, Santiago, 1978 (mimeo).

Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos *

Mario Kaplún

La comunicación es un componente esencial de todo programa educativo. En las acciones de educación de adultos la comunicación adquiere connotaciones específicas que recientemente se han empezado a investigar y a definir con mayor precisión.

El texto de Kaplún (constituido por tres fragmentos de un documento más amplio) se centra en proponer y explicar la tendencia que, a juicio del autor, parece más promisoria en el campo de la comunicación referida a la educación de los adultos: la comunicación participativa.

Es interesante observar que el concepto de participación viene constituyéndose en punto de encuentro de variadas tendencias tanto de la acción educativa como de la comunicación y de la investigación.

(Quienes se interesen por profundizar este tema pueden consultar en el documento original muy variados y sugestivos ejemplos de comunicación participativa en proyectos concretos realizados en la región).

1. LA EDUCACION MASIVA INSTRUCCIONAL: ANALISIS CUALITATIVO

1.1. Modelos de educación y modelos de comunicación

Existe ya un amplio consenso entre los educadores actuales en el sentido de que los distintos métodos pedagógicos existentes pue-

---

* Tomado de: Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos. UNESCO, Santiago, 1983.

den ser agrupados en tres tipos o modelos básicos: 1) *la pedagogía transmisora,* 2) *la persuasoria-conductista y* 3) *la problematizadora o cogestionaria.* O en la categorización propuesta por Díaz Bordenave(1) (pp. 8-10), las pedagogías que ponen énfasis, respectivamente, en los *contenidos,* en los *efectos* o en el *proceso* educativo. Las dos primeras son caracterizadas como *exógenas* (esto es, concebidas desde fuera del sujeto educando, externas a él), en tanto la última es calificada como *endógena,* es decir, planteada desde y a partir del sujeto educando.

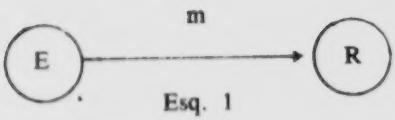
1. Brevemente, la pedagogía transmisora (énfasis en los contenidos) "corresponde a la educación tradicional basada esencialmente en la transmisión de conocimientos y valores de una generación a otra, del profesor al alumno, de la élite a la masa". Su objetivo es, pues, que el alumno "aprenda".

2. A su vez, la persuasoria-conductista (énfasis en los efectos) "corresponde a la llamada 'ingeniería del comportamiento' y consiste esencialmente en 'moldear' la conducta de las personas de acuerdo con objetivos previamente establecidos". Su propósito, en términos corrientes, es que el educando *haga;* que adopte las conductas deseadas ("cambio de actitudes").

3. Finalmente, la educación problematizadora (énfasis en el proceso) "destaca la importancia del proceso de transformación de la persona y de las comunidades; no se preocupa tanto de la materia a ser comunicada ni de sus efectos en términos de comportamiento, sino más bien de la interacción dialéctica entre las personas y su realidad y del desarrollo de las habilidades intelectuales y de la conciencia social". Lo que busca este tipo de educación es que el educando *piense* por sí mismo; y que ese pensar lo lleve a una acción transformadora de su realidad.

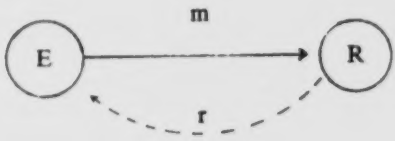
Ahora bien; si esta taxonomía es conocida y aceptada, no se ha percibido tan claramente, en cambio, que *a cada modelo de educación corresponde un determinado concepto y un determinado tipo de comunicación.*

Así, la educación transmisora sustenta un patrón comunicacional igualmente transmisor (esquema 1) basado en el envío de un mensaje educativo (m) del emisor (E) el receptor (R).



Esq. 1

La conductista mantiene esta misma concepción unidireccional, pero añadiéndole otra instancia: el *feedback* o retroalimentación (r) procedente del receptor y que es recogido por el emisor (esquema 2).



Esq. 2

Sorprenderá tal vez encontrar la retroalimentación –la que goza en comunicación educativa de un cierto prestigio al ser vista como "respuesta" del receptor y, por lo tanto, como forma primaria de participación del educando– como propia del modelo conductista. En realidad, la retroalimentación es un componente específico de este modelo y no equivale a participación: es tan sólo medición de efectos, un mecanismo regulador y de control del que dispone el emisor para verificar el efecto sobre el receptor del estímulo emitido (ver por ejemplo la definición de retroalimentación en Schramm(2) y las puntualizaciones críticas de Escarpit(3) y Beltrán(4). El equívoco en torno a la verdadera función del *feedback* ha hecho bastante daño a la educación a distancia y ha legitimado programas que nada tienen de democráticos y participativos.

El modelo comunicacional correspondiente a la educación endógena será presentado más adelante.

Ambos modelos –el transmisor y el persuasorio– aunque difieran en sus objetivos y sus procedimientos, son intrínsecamente

autoritarios y unidireccionales. Ambos parten de contenidos y metas fijados unilateralmente por el educador; y ambos ven al educando, sea como pasivo almacenador y repetidor de conocimientos, sea como ejecutor de acciones preestablecidas por el instructor (mecanismo de estímulo/respuesta).

Pues bien: los sistemas de educación no fundamental a distancia (ENFAD) implementados hasta el presente en América Latina han adoptado, bien el patrón transmisor (en el caso de la educación básica supletoria), bien el persuasorio (extensionismo difusionista agrícola, entrenamiento técnico), bien una combinación de ambos. Su común punto de partida ha sido una educación concebida no como *formación* sino como *información*.

El hecho de valerse de medios de difusión masiva (MDM) unidireccionales parecía justificar este tipo de educación exógena como el único posible de ser implementado a distancia e hizo que su discusión ni siquiera se planteara. Se partió del modelo de la escuela tradicional, cuya verticalidad no hizo sino acentuarse aún más al ser trasladado a los medios masivos. Tampoco se tuvo como marco de referencia el verdadero concepto de ENF, sino que se consideró que la sola prescindencia de un local escolar ya "desformalizaba" la educación, independientemente de su metodología y sus contenidos. Al implantar el empleo de MDM –cuya unidireccionalidad se asumió acríticamente, sin buscarle alternativas– se descartó la posibilidad de aplicar métodos inductivos y de descodificación activada y se adoptó de lleno el método expositivo-impositivo. Así, lo que aparentaba ser un avance, una modernización de la enseñanza –asociada ahora a las nuevas tecnologías electrónicas– se tradujo, pedagógicamente hablando, en un estancamiento e incluso en un retroceso.

2. LA COMUNICACION PARTICIPATIVA

2.1. La participación como centro del proceso educativo

Como punto de partida elemental para introducir en el modelo participativo, puede decirse que en él la unidireccionalidad y verti-

228

calidad que imperan en la comunicación transmisora tradicional de una u otra manera se rompen: los grupos y las comunidades pasan a intervenir directamente en el proceso comunicacional y a emitir mensajes. Si en la comunicación educativa grupal los destinatarios recepcionan un mensaje producido por otros sobre el que luego reflexionan, la participativa da un paso más: los grupos se convierten en emisores, en productores de mensajes.

Simultáneamente, se opera otro avance importante: ya no son núcleos aislados haciendo cada uno su propia reflexión. A través del medio, los grupos pueden dialogar, intercomunicarse y entablar, asimismo, una relación de diálogo –una comunicación de doble vía– con los educadores-comunicadores. El medio interconecta a los grupos, los une a distancia y permite el intercambio y confrontación de mensajes y la construcción entre todos de un nuevo mensaje común.

En una visión más global, el modelo puede ser visualizado a partir del concepto de participación, en el cual él se centra y que lo vertebra. Esta participación tiene tres dimensiones inseparables en permanente interacción:

1) Una dimensión social y política

La participación aquí es el derecho a participar en la toma de decisiones y en la construcción de la sociedad. Su expresión y su concreción es la *organización* popular de base, en cuanto ésta se propone ganar para sus integrantes y para el conjunto de los sectores populares un espacio social, y en cuanto ella misma ofrece internamente a sus miembros la posibilidad, en el aquí y el ahora, de vivir y practicar el ejercicio democrático de la participación.

2) Una dimensión educacional

Ya se ha visto que el modelo pedagógico endógeno, que corresponde a esta concepción, pone al educando (tanto en su dimen-

sión individual cuanto en su dimensión plural y colectiva como grupo o comunidad) como sujeto y centro de la educación.

Los grupos y las organizaciones son los que asumen y dirigen su propio proceso educativo. El conocimiento es producto de una construcción colectiva, de una búsqueda común en la que todos los educandos aportan, participan, a partir de sus experiencias, de su saber y de una investigación que es también asumida participativamente.

La educación misma ya no se ve como un fin en sí, sino como un apoyo imprescindible para la participación. Su objetivo central es formar y preparar para la participación social.

3) Una dimensión comunicacional

En contraposición al patrón tradicional, vertical y autoritario, que concibe a la comunicación, bien como transmisión unilateral de mensajes de un emisor a un receptor, bien como persuasión y conformación de conductas y comportamientos, éste la define como.

— "El proceso por el cual un individuo entra en cooperación mental con otro hasta que ambos alcanzan una conciencia común" (Ricardo Noseda(5), p. 11).

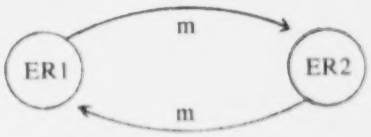
— "La relación comunitaria humana que consiste en la emisión/recepción de mensajes, entre interlocutores en estado de total reciprocidad" (Antonio Pasquali(6), p. 51).

— El proceso de interacción social democrática basado en el intercambio de signos, por el cual los seres humanos comparten voluntariamente experiencias bajo condiciones libres e igualitarias de acceso, diálogo y participación" (Luis Ramiro Beltrán(4), p. 28).

Sin desconocer el papel necesario de la información en todo proceso educativo –el propio Paulo Freire ha visto importante el precisar que "conocer no es adivinar" y que "la información es un momento fundamental del acto del conocimiento"(7) (p. 19)– el modelo distingue claramente entre una transmisión unilineal de información, tal como la practican los medios masivos y la educación exógena, y una auténtica comunicación humana, cuyas caracte-

rísticas son el diálogo y el intercambio, la voluntad de compartir experiencias y conocimientos, la búsqueda común.

En esta concepción queda recusada la tradicional diferenciación entre emisor y receptores; para utilizar el neologismo acuñado por Cloutier(8) todo hombre es un "emirec", esto es, un *emisor/receptor* dotado y facultado para ambas funciones. Todos los seres, grupos, comunidades y sectores de la sociedad tienen derecho a participar en el proceso de comunicación actuando alternadamente como emisores y receptores. El modelo comunicacional sutentado podría, pues, ser expresado por dos "emirecs" (ER) intercambiando mensajes (esq. 4).



Esq. 4

En esta perspectiva, ¿en qué consistiría la participación en lo específicamente comunicacional? Kaplún descarta el clásico "feedback" o retroalimentación, que siempre supone "la relación vertical entre un emisor protagonista que comunica y un receptor confinado al papel secundario y subordinado de comunicando al que sólo le es dado reaccionar ante el mensaje recibido" y propone en cambio entenderla como *auto-generación de mensajes*:

> "Hay plena participación en la comunicación cuando ambos interlocutores tienen la misma oportunidad de generar sus propios mensajes (...). Un sistema de comunicación puede ser considerado participativo si provee mecanismos y canales que permitan a los grupos de base determinar con independencia los contenidos temáticos del programa y emitir (...) mensajes autónomos, surgidos de ellos mismos y no escogidos por los promotores (...): si hace posible que los sectores populares hablen de lo que ellos mismos quieren hablar(9) (p. 226).

Con criterio coincidente, Beltrán define la participación en comunicación como "el efectivo ejercicio del derecho a emitir mensajes"(4) (p. 29).

Las tres dimensiones de la participación –la educacional, la comunicacional y la social y política– tienen, pues, una clara dirección convergente: la *democratización*. Esta nueva concepción de la comunicación educativa, participatoria y asociada a la organización popular, se propone contribuir a democratizar a la vez la educación, la comunicación y el conjunto de las relaciones sociales.

La evolución de la comunicación participativa

Quienes comenzaron a desarrollar este modelo en América Latina fueron comunicadores. Ante la unidireccionalidad antidemocrática de los MDM, que concentran el poder de la información en manos de un sector hegemónico y no responden a los intereses de las mayorías, algunos comunicadores inician unas primeras experiencias, que llaman de "comunicación horizontal" (cfr 10), en las que grupos de base manejan pequeños medios (PM) y producen mensajes propios. Con ellas, sus promotores se proponen generar una respuesta "alternativa" a la comunicación masiva, desarrollar en los participantes una conciencia crítica frente a la manipulación de los medios y llevarlos a una "desmitificación" de los mismos e implementar PM de comunicación de doble vía, favoreciendo así la autoexpresión de los grupos. El énfasis está puesto, pues, en la dimensión comunicacional.

Esta corriente "horizontal" hace sin duda un gran aporte a la comunicación educativa: pone de relieve la importancia de la autoexpresión, no sólo como derecho y necesidad humanas, sino como componente y requisito básico de un proceso de educación no formal de adultos (ENF/A). Ella constituye un gran incentivo para que el educando organice sus ideas y elabore un pensamiento propio. Cuando es vehiculada a través de un medio de comunicación que da difusión y resonancia, el adulto comienza a superar su sentimiento de inferioridad y minusvalía, a creer en sí mismo, a descubrir y afirmar sus propias potencialidades.

Sin embargo, este valor, con ser tan necesario e importante, no es suficiente para configurar un nuevo modelo educativo-comunicacional; y, de haber continuado aislado, se habría agotado rápi-

damente (como de hecho sucedió y aún sigue sucediendo en muchas experiencias de este tipo). Encarada así, la propuesta se enfrentaba a dos serias limitaciones.

a) El espontaneísmo. La autoexpresión, si no es problematizada, puede quedarse –y se queda en muchos casos– en una mera reproducción acrítica de la cultura dominante internalizada por las clases subalternas. Librado a su propia cosmovisión, el grupo no avanza, se estanca en su percepción ingenua y contingente; no ensancha su horizonte de conocimientos y su capacidad crítica. No hay proceso.

> "La educación popular rechaza tanto la idea de diferenciación jerárquica entre educadores y educandos —los primeros dueños de una verdad que llevan a los segundos —como la de 'un educador pasivo que por un malentendido "respeto" al pueblo se desresponsabiliza de la finalidad del proceso educativo y se inhibe de hacer sus aportes"(11) (p. 7).

En el mismo sentido, Pierre De Zutter critica la actitud que él llama "de emoción social" de muchos promotores que

> "...creen que el mejor discurso para fomentar la participación de los campesinos consiste en decirles: 'Ustedes saben más que nosotros. Ustedes saben hacer las cosas. No necesitan que les vengan a enseñar de otras partes'. Nuestra experiencia demuestra que esta actitud ambigua da malos frutos. '¿Para qué viene entonces este promotor si no tiene nada que ofrecernos? ¿Por qué pagan un sueldo con el que vive mejor que nosotros, si sabe menos"(12).

Para avanzar en su proceso, el grupo necesita fuentes de información que lo alimenten y de discusión que estimulen su actitud crítica.

Por otra parte, la participación es un proceso largo y lento. No se da espontáneamente ni de un día para otro. Los comunicadores poseídos de esa "emoción social" que cuestiona De Zutter suponen que basta con ofrecer a los grupos populares medios de comunicación para que inmediatamente emitan mensajes autónomos, pero suelen ser desengañados por la realidad. Hace falta todo un proceso educativo que estimule y prepare para la participación.

b) La propuesta no respondía a las necesidades sentidas de los participantes. Urgidos por requerimientos más básicos y urgentes, los

grupos de base no están dispuestos a reunirse, sacrificando horas a su descanso, sólo para "expresarse" y "comunicarse" si esa comunicación no responde a un objetivo concreto que incida en sus condiciones de existencia.

Los tres vértices del triángulo

Tras un período de búsqueda y tanteos, el modelo se va integrando y completando. Por un lado, se vincula a la educación popular. Si no todas, al menos buena parte de las experiencias de comunicación participativa se plantean como procesos formativos en los que el grupo busca y recibe elementos para construir su conocimiento y desarrolla su capacidad crítica de análisis; y que, al mismo tiempo, crean condiciones pedagógicas para la participación.

Aun así, la propuesta era todavía incompleta. Se enriquece y adquiere todo su sentido cuando se integra con otra dimensión central: la organización popular. Los grupos se forman y se comunican dentro de un proceso organizativo con incidencia real en sus condiciones concretas de existencia, dentro de la cual la comunicación educativa aporta su especificidad, pero siempre al servicio de objetivos y acciones de organización y en interacción con ellos.

Se construye así el triángulo que hoy define a esta corriente: *educación-comunicación-organización*. Los grupos populares se van educando a lo largo de su práctica social organizativa; van construyendo y asimilando el conocimiento a medida que reflexionan sobre su práctica; y la comunicación les provee de medios de autoexpresión que los ayudan a comprender y a formular mejor su propio proceso, y de canales de interconexión que les permiten intercambiar experiencias con otros grupos y ampliar el ámbito de su reflexión llegando incluso a tomas de decisiones en común. Los medios de comunicación cumplen asimismo la función de instrumentos dinamizadores de la participación.

2.2. *Rasgos del modelo*

Es aún prematuro el intento de reunir las constantes de esta corriente. Primero, porque ésta es reciente y no está totalmente plasmada. En segundo lugar, porque existe una gran variedad de modalidades muy creativas, pero por eso mismo de no fácil sistematización. No obstante, de las características que se enuncian a continuación, si no todas son comunes a la totalidad de las experiencias, la mayoría está presente en gran parte de ellas.

1. Obviamente, el modelo pone mucho más énfasis en lo cuantitativo que en lo cualitativo, en lo formativo que en lo informativo. La información también ocupa su necesario lugar, pero no es impuesta, sino ofrecida en la medida en que responde a una problematización de los participantes: cuando éstos, en su proceso de búsqueda, sienten la necesidad de que les sea suministrada.

2. Tiene mayor preocupación por los contenidos y las metodologías que por el empleo de medios, los que son vistos como vehículos comunicadores útiles, pero no como agentes educativos per se. Considera a la comunicación como diálogo, intercambio, dinámica de interacción, componente de un proceso educativo y no sólo ni tanto como uso de medios tecnológicos de transmisión. La comunicación no se define desde la tecnología sino desde los procesos humanos, sean éstos interpersonales o a distancia. Para esta corriente, los llamados "medios de comunicación social" no lo son necesariamente: pueden serlo cuando permiten y favorecen el diálogo y la participación; en caso contrario son tan sólo medios de transmisión e información.

   La corriente no rechaza el uso de medios tecnológicos –PM e incluso MDM– pero los incorpora con otra función al servicio de procesos comunicativos populares.

3. Uno de los aportes hechos por este modelo en algunas de sus experiencias, es el de haber demostrado que, con los recursos de que dispone la tecnología actual, es posible la implementación de medios de comunicación de doble vía. Ejemplos: la combinación de radio con equipos ligeros, tales como unidades

móviles y grabadores portátiles (de carrete o de cassette); o la televisión con videograbadores compactos.

4. Los objetivos de la comunicación educativa no son fijados unilateralmente por el programador, sino que son establecidos por los grupos participantes o en acuerdo con ellos.

5. El papel directivo del que tradicionalmente se denominó "el emisor" cambia sustancialmente. El educador-comunicador continúa siendo una figura necesaria, pero ya no como emisor exclusivo, sino como facilitador-animador. El aporta también al proceso, pero respetando el ritmo de los grupos y sin adelantarse a su propia búsqueda. Su principal función es la de ordenar y organizar el diálogo intergrupal y crear condiciones pedagógicas que favorezcan la participación y la problematización.

6. La programación es altamente flexible. No hay currículos rígidamente estructurados. Cada paso determina el contenido del siguiente: es, una vez más, un proceso comunicativo. No se puede hablar de real participación de los destinatarios si el programador determina de antemano los temas, las secuencias y los tiempos.

7. Los programas están estrechamente vinculados a una práctica organizativa y social, práctica que es vista como educativa en sí misma y a lo largo de la cual y respondiendo a sus requerimientos se van incorporando aprendizajes e informaciones. Hay una interacción permanente entre experiencia y reflexión. El "contexto" principal de aprendizaje es la acción. Ella genera la reflexión crítica y la pregunta que abre al conocimiento.

8. Para insertarse en situaciones y problemáticas concretas, los programas son generalmente de alcance local o, a lo sumo, regional.

9. Las experiencias comunicacionales dan primordial importancia a la autoexpresión de los participantes. Por esa vía se valoriza su cultura propia y se favorece el que ellos se autovaloren como personas y como grupos.

10. A diferencia de los programas de carácter masivo-instruccional, los participativos no ofrecen certificados ni acreditaciones. Son

literalmente no formales. El estímulo para seguirlos viene de la gratificación que el participante experimenta al vivir el proceso –y vivirlo grupalmente–; al sentir que va ensanchando su percepción del mundo y de la realidad, creciendo en su capacidad de pensar por sí mismo y adquiriendo confianza y seguridad en sus propias aptitudes; al comprobar que el programa le brinda la oportunidad de expresarse y de comunicarse con sus semejantes; y al asumir que el trabajo organizativo comunitario le aporta un camino concreto para mejorar sus condiciones de vida y lo lleva a la construcción de una sociedad mejor. Lo que constituye el requisito del programa –la participación– es al mismo tiempo su principal incentivo.

2.3. Reseña de algunos métodos y experiencias

De las numerosas experiencias de comunicación participativa que se vienen realizando en América Latina, se ofrece aquí una breve síntesis de algunas de ellas. No se pretende transmitir su riqueza educativa y comunicativa –imposible de ser recogida en tan corto espacio– sino apenas, esquemáticamente, el método de participación que desarrolló cada una. Lo que se busca es que se puedan visualizar algunas de las muchas formas creativas concretas que puede tomar un programa de comunicación educativa basado en la participación.

1. Una red regional de periódicos populares

Esta experiencia tuvo lugar en Honduras en los años 1978-1979 dentro del "Proyecto Nacional de Comunicación Rural al Servicio del Desarrollo", el que contó con el apoyo de la UNESCO. Sus destinatarios y participantes fueron comunidades campesinas y cooperativas agrícolas de dos regiones hondureñas: Ocotepeque y el Bajo Aguán.

El programa tenía entre sus objetivos los de "fomentar una comunicación horizontal entre grupos campesinos a fin de contri-

buir a su integración económica, social y cultural" y "desarrollar la capacidad de expresión de la población campesina para hacerla participar, desde su propia realidad, en los diversos flujos de comunicación".

El punto de partida del programa fueron unos talleres de capacitación para campesinos, donde se comenzaba un proceso de "desmitificación".

2.4 Una prospección: una estrategia masivo-grupal

Tras esta reseña de actuales estrategias, puede ser útil intentar visualizar posibles métodos y procedimientos de ENFAD que la evolución registrada y los aportes y experiencias acumulados permiten avizorar. En opinión de José Ignacio López Vigil, compartida por muchos especialistas, "el desafío de la comunicación popular, en lo que a metodología se refiere, consiste en *una adecuada combinación de los medios masivos y los grupales*"(13). He aquí un ejemplo de cómo podría instrumentarse esa combinación.

Llama la atención el hecho de que el tan conocido y mundialmente difundido método de Radioforos, nacido en Inglaterra, desarrollado en Canadá, EE.UU. y Francia e intensamente aplicado en la India, en Ghana y más recientemente en Tanzania (14) (15), no haya tenido en América Latina sino aplicaciones efímeras y de muy poca significación, tales como las iniciadas y rápidamente abandonadas en Brasil, Costa Rica, Perú y Venezuela. Cuesta explicarse que, en una Región donde la radio goza de tan amplia cobertura y popularidad, no se aprovechen las posibilidades educativas de este método que combina la comunicación colectiva con la grupal.

En realidad, el tradicional Radioforo –así como el "teleclub" que utiliza el mismo modelo pero empleando como medio la televisión (16)– nunca llegó a ser verdaderamente dialógico ni participativo. En primer lugar, casi siempre fue de concepción difusionista: sus objetivos y sus temas estaban rígidamente preestablecidos por los programadores, cuyo real interés no era el de promover la

participación e incorporar los aportes de los grupos destinatarios, sino el de introducir e imponer técnicas y comportamientos "modernizadores". En segundo término, el método encontró una dificultad real para registrar y recoger las respuestas de los grupos. Como observa Beltrán, "el feedback es crítico y difícil de ser logrado"(14) (p. 15). También Douhourcq halló la misma limitación en la ya mencionada experiencia de teleclubes en Argentina (17). El único medio de que se disponía a ese fin era el de pedir a los grupos que tras su discusión, enviaran a la emisora un informe escrito de sus conclusiones. Por supuesto, muy pocos grupos campesinos respondían a tal pedido; y aun esas escasas respuestas recibidas, eran escuetas, rígidas e inexpresivas.

Actualmente, como lo han probado varias experiencias y especialmente el método de Cassette-Foro que se acaba de exponer, existe un instrumento sencillo y muy popularizado que permite superar esa dificultad y posibilitaría la participación de los grupos por la vía de la expresión oral. Con la incorporación de grabadores de cassette, podrían lograrse radioforos educativos con la plena participación de la población-meta. Acaso no sea aventurado pronosticar que un modelo de la futura ENFAD sería el de un *Radio-Cassette-Foro*.

Ya ha habido algunas experiencias que se aproximan un poco a este modelo. Así por ejemplo, Radio Enriquillo, de Tamayo, Rca. Dominicana, transmitió la serie de SERPAL "Granja Latina" organizando grupos de comunidades campesinas que escuchaban cada emisión y posteriormente la discutían. Su discusión era grabada y así era posible, algunos días después, transmitir el audiodebate por radio para que fuera oído por otros grupos y por todo el público oyente(13). Un año más tarde, también Radio Occidente, de Tovar, Venezuela, organizó foros grupales para discutir los radiodramas de la serie sobre educación de los hijos producida por CESAP (cfr. 4.2) y poder irradiar, posteriormente a la transmisión de cada programa, la grabación de los comentarios y reflexiones de los grupos participantes(17).

El programa de radio pre-producido deja de ser así un fin en sí mismo –el protagonista de la emisión radiofónica– para pasar a cumplir su verdadero papel educativo y fermental: el alimentador

de la participación de los destinatarios. La audiencia abierta que no está incorporada a los grupos y sigue escuchando el programa individualmente desde sus casas, recibe el aporte y la reflexión de otros oyentes de su mismo ámbito cultural; y ello la lleva a captar mucho mejor los contenidos del programa y a ver cómo ellos se aplican a su propia realidad.

Pero podría pensarse en dar un paso más: no empleando ya programas reproducidos, sino haciendo que "el programa" lo hagan los participantes mismos. Esto es, adoptar la misma metodología de comunicación intergrupal del Cassette-Foro, con la sola diferencia de que, en lugar de utilizar los cassettes como medio de diseminación del mensaje colectivo, se emplearía la transmisión de radio, ganando así en celeridad, simultaneidad y alcance; en tanto el cassette continuaría siendo el medio para las respuestas grupales.

Supóngase que en la región existen grupos de organizaciones agrarias, de cooperativas, de comités de salud, de comunidades educativas, etc.; ellos serían los participantes de un Radio-Cassette-Foro. Se comenzaría planteando a la audiencia grupal un tema de interés común. Los grupos escucharían el programa por radio; inmediatamente después apagarían el receptor, discutirían la emisión y, unidos de su grabador, registrarían sus conclusiones y aportes y los enviarían a la emisora. Esta los incorporaría a la emisión siguiente, presentando a los participantes (y a la vez al resto de la audiencia) lo que ellos mismos expresaron, transcrito en sus propias voces. Se establecería así el diálogo intergrupal del que, desde luego, participarían también los educadores y los técnicos, y que conduciría a la reflexión y a la acción comunitaria decidida colectivamente.

Si el programa está radiofónica y pedagógicamente bien orientado y los temas que discute son los problemas reales de la región, las cuestiones que interesan y afectan a todos, un Radioforo así estructurado puede convertirse, por la presencia viva de los grupos populares y por su fuerza de diálogo participativo, en una comunicación de alto valor formativo y de vastas proyecciones organizativas y sociales.

Si se considera la evolución experimentada por la ENFAD y el reto que implica para ella el PPE, no parece infundado vaticinar

que la comunicación educativa habrá de tomar formas como la aquí esbozada o, al menos, de características muy semejantes.

3. LAS NUEVAS ESTRATEGIAS Y SUS REQUERIMIENTOS

3.1. Visión prospectiva

Obviamente, el intento de delinear una estrategia de uso de medios en la ENF/A supone opciones previas: ¿al servicio de qué tipo de ENF/A se desea poner esos medios? ¿Qué concepción de educación subyace en la acción comunicacional que se propone?

A lo largo de este estudio, se ha comprobado la existencia en la ENFAD latinoamericana de dos estrategias fundamentales, cada una de ellas sustentada en una distinta conceptualización de la educación:

- En tanto la una identifica educación con instrucción y traspaso de conocimientos, la otra la ve, coincidiendo en esto con el PPE, como "formación integral de las facultades humanas", como desarrollo de las calidades y posibilidades de autorrealización de los hombres y de las comunidades; y como instrumento propulsador de las transformaciones sociales.

- Mientras para la primera el educando es su objeto y el énfasis pedagógico está puesto en los contenidos (modelo transmisor) o en la conformación de comportamiento (modelo conductista), para la segunda el educando es el sujeto y el protagonista del proceso educativo (modelo autogestionario o problematizador). A cada uno de estos modelos corresponde una determinada concepción y una determinada práctica de la comunicación, vista bien como transmisión, bien como persuasión, bien como interacción dialógica.

- Esta concibe la educación como un sector especializado que opera a través de acciones y programas específicos; la otra sustenta el principio de una educación permanente en la cual incluye "todas las acciones comprendidas en la praxis de la población

para el mejoramiento de sus condiciones de vida y el aumento de su organización y politización" y que la lleva a "educar en el compromiso social" y a verse ella misma como "una práctica de la solidaridad" y como "un componente del proyecto social y de desarrollo que una comunidad o grupo tiene (18) (pp. 40 y ss.).

Una vez clarificada esta opción y en coherencia con ella, se hará posible abordar el trazado de una estrategia de empleo de la comunicación en la ENF/A.

Perfiles de una estrategia

Si se consideran por una parte las líneas-fuerza presentes en el conjunto de las tendencias y experiencias reseñadas a lo largo de este estudio, la dirección en que está evolucionando la ENFAD y los métodos que se han revelado más dinámicos y eficaces en el empleo de medios de comunicación –tanto masivos como ligeros–; y, por la otra, los objetivos y requerimientos del PPE, es posible inferir los rasgos más salientes de la estrategia de comunicación educativa que se vislumbra en América Latina. Una ENFAD eficaz y acorde con el PPE presentará aproximadamente estas características:

a) Concepción social y global

1. Se planteará como primera condición la de responder a las *necesidades sentidas* y a las aspiraciones de la población-meta y "actuar en interacción con los intereses y los problemas concretos de los grupos sociales de la comunidad" (PPE, Decl. de México p.14). Más aún, dará a la población-meta participación directa y activa en la definición de esas necesidades y en la determinación de los objetivos de la acción comunicativo-educativa.
2. Se vinculará a los *proyectos de desarrollo autogestionario de las comunidades*, "entendidas (éstas últimas) como factores esenciales de cualquier acción efectiva de educación de base" (PPE, recomendación 9-g).

3. El eje y centro de su comunicación será la *participación* democrática, asumida en sus tres dimensiones: la política y social (organizaciones populares de base), la educacional (educación autogestionaria) y la comunicacional (autoexpresión, comunicación participativa).

4. Sus programas de comunicación estarán vinculados a la *práctica organizativa y social* de sus destinatarios. La estrategia articulará la comunicación educativa con las acciones transformadoras y considerará a éstas últimas como contexto privilegiado de aprendizaje.

b) Concepción pedagógica y comunicativa

5. Sin desconocer la necesidad e importancia de los contenidos educativos a ser transmitidos, su modelo pedagógico pondrá el énfasis en el *proceso* de los actores sociales participantes. Será un modelo problematizador y dialógico, encaminado a estimular la criticidad de los educandos y su capacidad para analizar y comprender su realidad. Sabrá ubicarse equilibradamente entre los extremos del dirigismo autoritario y el espontaneismo populista: ofrecerá la información necesaria para que los grupos crezcan y avancen en su proceso, pero sin imponerla ni adelantarse a la búsqueda personal de los participantes.

6. Utilizará los medios masivos y considerará "válida y positiva esa utilización, pero siempre que ella genere la posibilidad de *diálogo* y participación". Entenderá el empleo de MDM como "*comunicación* a distancia: útiles como (vehiculadores de) mensajes, pero para crear espacios de diálogo, para generar comunicación a escala humana" (p. 6). Con esa orientación, buscará empeñosamente los recursos para romper de todas las maneras posibles la unidireccionalidad de sus mensajes; y desarrollarrá al máximo las variadas posibilidades que ofrece la tecnología actual para implementar flujos de comunicación *de doble y de múltiples vías*.

7. Verá a sus destinatarios:

   a) Como *receptores críticos*, y a ese fin incorporará a la ENF/A,

como parte primordial de su estrategia, acciones para la formación de sentido crítico del perceptor y para la desmitificación de los medios.

b) como *emisores creativos*, a quienes abrirá la posibilidad de participar activa y directamente en la producción y en la emisión de los mensajes.

8. En la formulación de sus mensajes educativos, cuidará con especial atención los valores connotados en los mismos. Promoverá y fortalecerá los valores de *solidaridad y cooperación;* se apoyará en el "ser" y no en el "tener"; y será crítica y autocrítica para cuestionar y cuestionarse connotaciones de lucro, individualismo, competencia y consumismo.

9. Tendrá un marcado *anclaje antropológico*. En función de él:

a) Partirá de la *identificación de los "sustratos culturales de las comunidades"* (PPE, recomend. 9-g), en los que se basará para orientar los contenidos y metodología de sus programas y para codificar sus mensajes en el código expresivo de los educandos. Esa preocupación la llevará a asignar decisiva importancia a la etapa de *prealimentación* de los mensajes.

b) No sólo asumirá una actitud de respeto a las culturas originarias de sus destinatarios, sino que se apoyará en los elementos liberadores y dinámicos de esas culturas y en sus valores y expresiones propias.

c) Estimulará la *autovaloración* —individual y colectiva— de sus destinatarios; los ayudará a superar su "sentimiento aprendido" de minusvalía y a recompensar su autoestima, la confianza en sus potencialidades y la afirmación de su dignidad personal. Para el logro de ese objetivo, asignará especial importancia a la *autoexpresión* de los destinatarios y les ofrecerá las máximas oportunidades posibles para que ellos produzcan y emitan mensajes.

c) Características metodológicas

10. Sus destinatarios de preferencia serán los *grupos organizados*, mucho más que los receptores individuales y aislados. Descar-

tando el erróneo supuesto de que una EAD puede lograr por sí sola efectos educativos consistentes, procurará *combinar* en todo lo posible la *comunicación masiva con la grupal y la intergrupal;* y se apoyará en las interacciones de los integrantes del grupo como potenciadoras del mensaje.

11. A fin de generar procesos comunicativos, su *programación* será altamente *flexible y abierta.* Evitará los objetivos unilateralmente preestablecidos y los programas temáticos rígidos; concebirá la comunicación educativa como "un camino que se hace al andar" junto con los participantes de base, adecuándose a sus necesidades y siguiendo los tiempos y los ritmos de éstos.

12. En la producción y formulación de sus mensajes, sabrá hablar y dominar el lenguaje específico de cada medio y utilizará con calidad creativa los recursos expresivos de los mismos, no sólo para que sus materiales resulten amenos y atractivos, sino también más pedagógicos. Mediante el empleo inteligente y creativo de los recursos del medio, incorporará a la comunicación educativa a distancia el método inductivo y los estímulos para una descodificación activada que involucre al perceptor en la intelección del mensaje y favorezca su proceso personal de reelaboración y reinvención.

13. Aun en los casos en que se utilicen medios unidireccionales de EAD, procurará no bloquear, sino por el contrario, incentivar la creatividad y la capacidad crítica de los perceptores, mediante la no represión de las respuestas originales, la incorporación de la incertidumbre, la presentación de situaciones de contraste, la anticipación de respuestas y su simulación y el estímulo a la investigación personal.

14. En la articulación entre comunicación y educación, la ENF/A incluirá acciones de capacitación a los grupos populares para la producción de mensajes autogenerados y el desarrollo de medios propios de comunicación de las comunidades. Para lograr el máximo provecho educativo a esas acciones, incorporará los principios y aportes del método Freinet, esto es, la producción de medios de expresión como centro del aprendizaje y generadora de investigaciones asumidas por los emisores populares.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1 JUAN DIAZ BORDENAVE. *Las Nuevas Pedagogías y Tecnologías de la Comunicación. Sus Implicaciones para la Investigación.* Doc. Reunión de Consulta sobre Investigación en Comunicación para el Desarrollo Rural en América Latina. Cali (Colombia), CIID, 1976.

2 WILBUR SCHRAMM. *Feedback for Instructional Television.* Washington, AID, 1969.

3 ROBERT ESCARPIT. *Teoría General de la Información y la Comunicación.* Barcelona, Icaria, 1977.

4 LUIS RAMIRO BELTRAN. *Farewell to Aristotel: "Horizontal Communication".* Doc. preparado para la Comisión Internacional para el Estudio de los Problemas de la Comunicación de la UNESCO (Comisión Mac Bride). Bogotá, 1979.

5 RICARDO NOSEDA. Citado por L. R. Beltrán, doc. ref. 21.

6 ANTONIO PASQUALI. *Comprender la Comunicación.* Caracas, Monte Avila, 1979.

7 PAULO FREIRE. *Cartas a Guinea-Bisau. Apuntes de una Experiencia Pedagógica en Proceso.* México, Siglo XXI, 1977.

8 JEAN CLOUTIER. *La Comunnication Audio-Scripto-Visuelle.* Montreal, Presses Universitaires, 1973.

9 MARIO KAPLUN. *La Comunicación Participativa como Praxis y como Proceso. La Experiencia del Cassette-Foro. En: Comunicación Alternativa y Cambio Social.* Máximo Simpson Grinberg, compilador. México, Universidad Autónoma de México, 1981.

10 FRANK GERACE. *Comunicación Horizontal.* Lima, Librería Studium, 1973.

11 MARIA CRISTINA MATA. *La Investigación Asociada a la Educación Popular.* Papel de trabajo, Lima, 1981. La cita entre comillas está tomada por la autora de un trabajo de JUAN EDUARDO GARCIA HUIDOBRO y SERGIO MARTINIC.

12 PIERRE DE ZUTTER. *¿Cómo Comunicarse con los Campesinos? Educación, Capacitación y Desarrollo Rural.* Lima, Editorial Horizonte, 1980.

13 JOSE IGNACIO LOPEZ VIGIL. "La Experiencia con 'Granja Latina". *Boletín Informativo MCS* No. 98, SERPAL, Munich, mayo, 1981.

14 LUIS RAMIRO BELTRAN. *Radioforum y Radio escuelas en la Educación para el Desarrollo.* Lima, IICA, 1974.

15 LENNART H. GREENHOLM. *El Empleo de la Radio por los Grupos de Estudio en la República Unida de Tanzania.* Unesco, París, 1976. (Serie Experiencias e Innovaciones en Educación No. 15).

16 JOFFRE DUMAZEDIER. *Televisión y Educación Popular. Los Teleclubs en Francia.* Buenos Aires, Solar-Hachette, 1965.

17 MARIO KAPLUN. *Medios Masivos y Participación Popular. Una Experiencia de Radio Participativa en el Medio Campesino Venezolano.* Doc. IV Encuentro Nacional de Investigadores de la Comunicación, Maracaibo (Venezuela), 1981.

18 EUGENIO RODRIGUEZ FUENZALIDA. *"Proposición de Algunos Criterios para el Análisis de Materiales Utilizados en la Alfabetización de Adultos en América Latina".* Cuadernos del CREFAL No. 12, Pátzcuaro (México), noviembre, 1981.

Evaluación educacional: tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos *

Steven Klees,
Paulo Esmanhoto,
Jorge Werthein

Parece indispensable contar con una aproximación, aunque sea somera, a la problemática de la evaluación de los programas de EA. Hoy se ha abierto un vívido debate que cuestiona la validez de la evaluación educativa convencional, pretendidamente "objetiva" y sustentada en métodos cuantitativos. Como fruto de ese debate se van abriendo paso nuevos conceptos y metodologías de evaluación, particularmente adecuados a programas de EA.

El texto presentado proporciona una visión de conjunto de los cambios experimentados en el campo de la evaluación educativa en los últimos años. En él se destaca el surgimiento de los enfoques cualitativos y, muy particularmente, la tendencia (observable en muchos de esos enfoques) a hacer participar en la evaluación a los agentes y beneficiarios de los programas educativos. El texto complementa al anterior, desde la perspectiva de la evaluación.

I. LA EVALUACION EDUCACIONAL EN RETROSPECTIVA

La evaluación educacional como existe hoy en día es un campo relativamente nuevo. A pesar de que se pueden encontrar activida-

---

* Tomado de: Evaluación educacional: Tendencias hacia el desarrollo de enfoques participativos, en Gajardo, Marcela (Eds.), Teoría y práctica de la educación popular, IDRC, Ottawa, 1983, p. 466-494.

des evaluativas en las primeras descripciones de la historia de la civilización, no fue sino hasta comienzos de este siglo que se desarrollaron conceptos y técnicas que sirven de base a la evaluación educacional moderna[1].

El desarrollo de la así llamada prueba de inteligencia, que surgió con el propósito de poder reconocer a las personas con "retraso mental" entre los estudiantes normales (en Francia) y los inmigrantes (especialmente a Estados Unidos), fue fundamental para el desarrollo inicial de este campo. Este movimiento fue estimulado por ambas guerras mundiales, donde las pruebas de inteligencia fueron utilizadas para seleccionar y colocar personas. Durante estos años, la evaluación fue a menudo asimilada a la medición y enfocada hacia los individuos. La evaluación como enfoque de medición era adecuada para la cultura industrial de esos tiempos, ya que tenía fuertes ataduras con los métodos de indagación de las ciencias "duras" los cuales eran transferidos a otros campos, tales como la administración científica de los negocios.

Quizás la primera gran influencia en el campo de la evaluación educacional fue el trabajo de Ralph Tyler que predefinió el marco conceptual más explícitamente desarrollado en los últimos 25 años. Tyler enfatizó un enfoque sistemático y racional para el sistema de administración educacional, donde el establecimiento cuidadoso de objetivos era la base para planificar e implementar el curriculum educacional. La evaluación, como medio de establecer científicamente el punto hasta el cual se cumplían los objetivos, se transformó en la forma de juzgar los programas educacionales y no sólo a los individuos.

Sin embargo, la historia más reciente de la evaluación educacional muestra, más que una lenta evolución del pensamiento, el surgimiento de un gran interés cuya causa principal radica en la reacción americana al lanzamiento del primer Sputnik soviético en 1957. Pensar que las deficiencias educacionales americanas fueron la causa por la cual los soviéticos llegaron primero al espacio, significó un flujo de millones de dólares adicionales a una variedad de esfuerzos educativos y gran interés por evaluar estos esfuerzos. Este interés en la evaluación educacional, estimulado y respaldado con mucho financiamiento, tuvo otro empuje en la mitad de los 60

con la Guerra del Presidente Johnson contra la Pobreza. Esta le dio mucha relevancia a las estrategias de mejoramiento educacional y su evaluación, a un costo de cientos de millones de dólares, exigida por el Congreso de Estados Unidos. El resultado fue la creación de una nueva especialidad y la formación de especialistas para buscar nuevas y mejores formas de evaluar la educación.

Es muy difícil hacer una revisión coherente del conjunto de discusiones y direcciones surgidas durante los últimos años en la literatura y la práctica evaluativa[2]. A pesar de ello, intentaremos reseñar algo de esta teoría y práctica con el fin de comprender mejor tanto el contexto del cual ha surgido un creciente interés por formas de evaluación más participativas como los puntos substantivos que debe enfrentar dicho enfoque.

Del gran número de académicos responsables de los principales desarrollos en el campo de la evaluación educacional se destacan Lee Cronbach de la Universidad de Stanford, Michael Scriven de la Universidad de California en Berkeley y Daniel Stufflebeam de la Universidad de Michigan Occidental. Ellos fueron los primeros en plantear preguntas que todavía están siendo discutidas. Ya en sus primeros trabajos sobre evaluación curricular, Cronbach enfatizaba la necesidad de relacionar más las actividades evaluativas con la toma de decisiones[3]. Más aún, debido a que se toman muchas decisiones durante el desarrollo del curriculum, Cronbach argumentaba que era importante que la evaluación se llevara a cabo durante dicho proceso. De esta forma dio origen a la distinción entre evaluación formativa y sumativa.

Mucho se ha dicho sobre esta distinción y, frecuentemente, se plantea que los enfoques hacia la evaluación formativa y sumativa debieran ser diferentes. Sin embargo, Scriven afirma que una buena evaluación formativa es casi idéntica a una evaluación sumativa, tanto en los métodos que utiliza como en las preguntas que formula[4]. Si se lleva a cabo una evaluación formativa adecuada, ella debiera proporcionar resultados sumativos en forma contínua. Quizás el único requerimiento sumativo adicional es el uso de un evaluador (o equipo de evaluación) externo a fin de que haya mayor "objetividad" (a pesar de que, como veremos, este concepto está poco claro).

Scriven es más conocido por su defensa de la evaluación "no orientada por objetivos" que en su forma extrema significa que se mantiene intencionalmente a los evaluadores sin conocer los objetivos establecidos por el proyecto[5]. Esta cuasi negación del enfoque creado por Tyler, tiene su origen en una serie de observaciones hechas por Scriven en su práctica evaluativa. Entre ellas:

- La separación artificial entre objetivos y efectos colaterales (no anticipados), esto es, entre efectos intencionales y no intencionales.
- Cómo, a menudo, se usa la retórica de la intención como sustituto de la evidencia del éxito; y
- Cómo muchos educadores se han entusiasmado tanto con los objetivos educacionales que, para ellos, el acto de expresarlo no es sólo el principio sino también la verdadera finalidad del proceso de evaluación.

La opinión de Scriven es que debemos juzgar un proyecto por el impacto que tiene en la práctica, no por lo que se espera de él; y que, centrarse (o incluso conocer) en los objetivos establecidos puede oscurecer o disfrazar lo que realmente está sucediendo.

Otro punto al respecto, es que los objetivos, en sí mismos, deberían estar sujetos al proceso evaluativo. A pesar de que muy pocos evaluadores estarían de acuerdo en que es teóricamente deseable o prácticamente factible no dar a conocer los objetivos establecidos a los evaluadores, el argumento de Scriven ha sido suficientemente bien recibido como para que los evaluadores se hayan sensibilizado frente a la necesidad de buscar consecuencias no anticipadas.

Stufflebeam ha tenido influencia en los círculos de evaluación por su continuo debate con Scriven sobre varios de estos puntos. Quizás el mayor aporte de este autor haya sido el desarrollo de su tan conocido modelo de evaluación Contexto-Insumo-Proceso-Producto (CIPP)[6]. A partir de los principales puntos sobre las relaciones entre evaluación y toma de decisiones, Stufflebeam redefinió la evaluación como un sistema para proporcionar información que permita juzgar decisiones alternativas. Esto lo llevó a analizar

tanto los escenarios como los tipos de decisiones más comunes. En su modelo es fundamental el análisis de cuatro tipos de decisión: decisiones de planificación para determinar objetivos; decisiones de estructuración para diseñar configuraciones y procesos de insumos alternativos; decisiones de implementación para poner en práctica y refinar dichos procesos; y decisiones de reciclaje para juzgar y mejorar el estado de operación de los proyectos. Cada uno de los cuatro tipos de evaluación corresponden, según él, a las necesidades de uno de estos tipos de decisión.

Stufflebeam ha modificado con el tiempo su análisis, tratando de lograr que su modelo responda a varias críticas. Cabe señalar que la descripción de su modelo CIPP es más flexible de lo que aparenta. Por ejemplo, Stufflebeam no ve los cuatro enfoques de evaluación que él señala, como mutuamente exclusivos o secuenciales; la evaluación de contexto no es sólo un punto de partida, también debiera cumplir una función monitora continua y la evaluación del proceso y del producto se sobreponen continuamente y, a menudo, debieran llevarse a cabo simultáneamente. En la actualidad, él afirma que todas estas formas de evaluación son útiles tanto para la evaluación formativa como para la sumativa, estando implícitamente de acuerdo con Scriven en que ambas tienen las mismas interrogantes y métodos.

Desde el inicio de los 60 hasta la mitad de los 70 predominaron estas ideas y enfoques. Generalmente reflejaban una prolongación de la metodología científica a fin de encontrar la mejor forma de determinar el verdadero impacto de un proyecto educacional, confiando en especialistas altamente capacitados y en técnicas cuantitativas crecientemente sofisticadas. A pesar de que esta perspectiva todavía domina universalmente, ha habido un cambio en los últimos cinco a diez años que está enfatizando los métodos cualitativos, la participación de personas "no expertas" en el proceso de evaluación y la posibilidad de obtener múltiples valoraciones, a menudo conflictivas, del impacto del proyecto. Para comprender la naturaleza y razones de este cambio de pensamiento, es necesario analizar brevemente algunas tendencias que están fuera del desarrollo de los modelos de evaluación, pero que los han influído significativamente.

II. LA CRISIS EN LA METODOLOGIA CUANTITATIVA

La evolución de la investigación cuantitativa y de la metodología evaluativa ha sido muy importante. El enfoque científico clásico para descubrir el impacto causal ha sido el experimento controlado, y es este enfoque el que ha dominado la metodología evaluativa. Sin embargo, cada día se reconoce un mayor número de serias insuficiencias en este enfoque: los controles adecuados son extremadamente difíciles de implementar en el laboratorio y casi imposible en terreno; en los experimentos de terreno sólo se puede obtener una "caja negra" de resultados donde, raramente, es posible demostrar cuál de los elementos del proyecto causó el impacto encontrado; hay, por supuesto, serios problemas éticos al hacer experimentos de largo plazo en las vidas humanas y, a menudo, los resultados más interesantes son los de largo plazo. Adicionalmente, aunque creamos en los resultados de un experimento controlado, ellos pueden no adaptarse al ambiente no controlado donde se va a implementar o expandir el proyecto[7]. Más aún, la historia de los experimentos educacionales ha entregado, principalmente, resultados sin diferencias estadísticamente significativas, y aún cuando son estadísticamente significativas, la magnitud tiene un dudoso nivel de significancia práctico.

Todos estos problemas han llevado a los científicos sociales de todas las áreas a prestar mayor atención a las técnicas cuantitativas que miden el grado de relación de las variables de interés y que permiten el control estadístico (en vez de control experimental) de otros factores que pudieran haber influído en los resultados. Estas técnicas pueden ser tabulaciones cruzadas relativamente simples o más complejas, como el análisis de varianza u otras formas de análisis de correlaciones y regresión. Sin embargo, como lo enfatizan todos los cursos y textos de metodología de la investigación, la relación no es de causalidad y la mayoría de los métodos anteriores no justifican la inferencia causal debido a la forma "ad hoc" en que seleccionan, miden y controlan sólo algunas de las variables intervinientes[8].

Solamente el análisis de regresión múltiple puede pretender medir acuciosamente el impacto causal, pero sólo bajo circunstan-

cias que son imposibles en el mundo real: se necesita una teoría que especifique todas las variables que influyen en el resultado que interesa, cómo medirlas y su inter-relación funcional exacta. Por lo tanto, es muy probable que se cometan serios errores de especificación (debido, fundamentalmente, a la falta de precisión de nuestras teorías y, secundariamente, a los problemas de recolección de datos), en cuanto a utilizar una forma funcional incorrecta, a excluir muchas variables potencialmente relevantes, y a medir las variables incluídas en forma vaga e inconsistente. Con esta especificación del error común puede haber poca justificación para creer, incluso, en la dirección de las medidas de impacto (i.e., coeficiente de regresión), menos aún en su magnitud (siendo esta última la más necesaria para delinear políticas).

En términos prácticos, los resultados de esta situación son los interminables debates científico-sociales sobre el impacto de todo en cualquier cosa, con enfoques opuestos basados, a menudo, en distintos análisis de la misma información o de información parecida de la educación en el ingreso y en el status; de la "inteligencia", recursos escolares y clase social en el logro educacional; de la política monetaria y fiscal en la inflación, crecimiento y empleo; de varios factores en la movilidad individual, igualdad social, satisfacción en el trabajo o actitudes "modernas", etc.

De esta forma, al resumir los resultados de varios estudios sobre un tema específico, generalmente nos quedamos con conclusiones aparentemente vacías. Por ejemplo, Walker y Schaffarzick[9], en una revisión de lo que se sabe de las investigaciones y evaluaciones de curriculum educacional, delinearon dos conclusiones: si se incluye material en el curriculum, los alumnos aprenden más que si no se incluye y si se le enfatiza, aprenden aún más. Similarmente, Thornsten, Saha y Noonan[10], en una revisión sobre lo que ha comprobado la investigación acerca de cómo afectan los profesores el aprendizaje, obtuvieron que los estudiantes que tenían profesores inteligentes y que conocían bien su tema, presentaban mejores resultados que aquellos estudiantes con profesores menos inteligentes y conocedores del tema.

Estos mismos problemas son evidentes en el área de la evaluación. Por ejemplo, los debates sobre las evaluaciones educacionales

de nivel nacional en Estados Unidos, tales como el estudio sobre igualdad de oportunidades educacionales de Coleman, et. al.[11], la variedad de estudios sobre el impacto de los programas del Título I del Acta de Educación Escolar Elemental y Secundaria[12], los proprogramas de la Guerra contra la Pobreza[13], ocupándose para la integración[14], o más recientemente, las evaluaciones realizadas por Barnow y Cain[15], demuestran que aún con un presupuesto adecuado y con expertos altamente calificados, hay pocas esperanzas de llegar a una conclusión sobre el éxito o fracaso de un programa.

A este respecto, cabe señalar la evolución del pensamiento de Lee Cronbach, ya citado, que en Estados Unidos es considerado el decano de la evaluación educacional.

Los primeros trabajos de Cronbach, como los de muchos otros investigadores, enfatizaban el método experimental como el enfoque básico para estudiar el impacto educacional. Sin embargo, la dificultad de institucionalizar en la práctica controles experimentales adecuados y la cantidad de experimentos con resultados con "diferencias no significativas", llevó a Cronbach a proponer un enfoque de "interacción de características-tratamiento" (trait-treatment interaction)[16], donde argumenta que el trato educacional puede tener impactos significativamente distintos para personas con diferentes características (o funcionando en ambientes con características diferentes). De esta forma, los experimentos que "igualan" a las personas asignadas (por azar) a distintos tratos educacionales, pueden demostrar que un tipo de trato no tiene efecto, aún cuando puede tener un efecto substancial.

Sin embargo, luego de muchos años de profundo interés en este enfoque y una extensa aplicación, los resultados han sido poco claros y desilusionantes, hasta tal punto que R. Mohr parafrasea a Cronbach diciendo:

> "Me doy por vencido: no hay ninguna posibilidad de desarrollar una teoría del aprendizaje. Pensaba que introduciendo algunos términos interactivos lo lograría pero ahora veo que todavía es insuficiente, incluso yendo a interacciones de séptimo u octavo orden y mi conclusión es que es imposible trabajar con ese nivel de complejidad"[17].

Los problemas son esencialmente los mismos que los mencio-

nados para el análisis de regresión; hay tantas características potencialmente relevantes que afectan los resultados, y tantas formas de medirlas y de modelar su integración, que las especificaciones alternativas arrojan resultados diferentes y, a menudo, conflictivos.

III. EL RESURGIMIENTO DE METODOS CUALITATIVOS

Un resultado significativo del fracaso de los métodos cuantitativos ha sido el resurgimiento de interés en los métodos cualitativos. Por ejemplo, Parlett y Hamilton[18] critican lo que ven en investigación y evaluación como un paradigma agrícola-botánico dominante, derivado de una clásica tradición experimental y psicométrica. Al interior de este paradigma, a los estudiàntes (casi como a los cultivos de plantas) se les hacen pre-tests (las semillas son pesadas y medidas) y luego se les omete a distintas experiencias, (condiciones de tratamiento). Posteriormente, después de un tiempo, su logro (crecimiento o rendimiento) es medido para indicar la eficiencia relativa de los métodos (fertilizantes) utilizados.

Debido a las serias debilidades de este enfoque, ellos y otros han defendido un paradigma de investigación y evaluación fundamentalmente distinto, basado en las tradiciones de la antropología, historia, sociología naturalista y psiquiatría.

El enfoque cualitativo siempre ha sido parte de la evaluación educacional. A pesar del trabajo de Tyler, a mediados de este siglo el juicio profesional era (y quizás todavía es) el método más común de evaluación, ya sea de profesores por supervisores, de estudiantes por profesores, o de curriculum y textos por sus creadores. Aún durante el énfasis post-Sputnik de un enfoque cuantitativo más "científico" de la evaluación, personas como E.W. Eisner[19] enfatizaban el rol del juicio y de la reflexión humana y, más recientemente, del "conocedor", que Eisner[20], basado en la metáfora de la crítica artística, desarrolla como un modelo de evaluación educacional.

Ultimamente ha habido una verdadera explosión literaria donde los investigadores y evaluadores han examinado cuidadosa y sis-

temáticamente los distintos enfoques cualitativos posibles y su aplicabilidad a la educación[21]. Cabe señalar que la mayoría de estos investigadores y evaluadores no rechazan completamente las metodologías cuantitativas, sino que argumentan la complementariedad de los enfoques cualitativos y la necesidad de expandir estos esfuerzos para lograr un panorama más equilibrado[22].

El creciente interés en los métodos cualitativos es uno de los dos principales cambios relevantes para nuestro análisis de los problemas y de las nuevas direcciones de la evaluación educacional; el otro es el creciente interés en que participen "no expertos" en la investigación y evaluación, tales como profesores, alumnos, padres y la comunidad. Esto está relacionado con el mayor uso de los métodos cualitativos, pero se opone a su uso más elitista, como lo demuestra el trabajo de E. W. Eisner, ya citado.

IV. LA TENDENCIA HACIA MAYOR PARTICIPACION

Uno de los grandes empujes hacia evaluaciones más participativas ha sido el reconocimiento de los problemas existentes con la metodología cuantitativa científica, ya discutido. Junto con este problema ha surgido un creciente cuestionamiento sobre la objetividad de todo el paradigma de investigación y evaluación dominante. Muchos críticos están destacando que no hay, ni puede haber, "objetividad" en la investigación científico-social porque en la teoría es un concepto problemático y en la práctica es imposible[23].

Esta crítica de la objetividad ha promovido el uso de investigaciones y métodos de evaluación cualitativos, ya que elimina la principal objeción a su utilización (por ejemplo, el ser "muy subjetivo"). Se ve la replicabilidad como elemento fundamental de lo que significa la objetividad quedando, cada vez más claro, que los estudios cuantitativos no son más, y quizás son menos, replicables que los cualitativos. Sin embargo, más allá de esto, la crítica de objetividad y el argumento asociado de que toda teoría, investigación y evaluación científico-social son por naturaleza ideológicas, ha

llevado a un creciente consenso de que no existe una sola "verdad" a ser encontrada en el fenómeno social.

Muchos autores han comenzado a aplicar esta crítica a la evaluación, señalando, como lo hace Hamilton, et. al.[24] , que "mucho del debate sobre evaluación es ideología disfrazada como tecnología". R. Paulston y E. House, ya citados, proporcionan excelentes análisis de las raíces ideológicas de varios enfoques de evaluación educacional, criticando los enfoques técnicos limitados de análisis de sistemas/toma de decisiones racional, embebidos en una visión de equilibrio/consenso liberal del mundo y defendiendo enfoques que formulan preguntas y utilizan métodos que surgen de un paradigma crítico/conflictivo.

En términos prácticos, todo esto implica que no hay una respuesta única a la pregunta evaluativa sobre si un programa educacional es un éxito o un fracaso; los impactos empíricos no sólo son extremadamente difíciles de determinar, sino también su interpretación y valor depende en gran medida de la propia perspectiva. Por lo tanto, las perspectivas de los participantes del programa son fundamentales para cualquier proceso de evaluación y el resultado de ese proceso no es una respuesta sino muchas que, a menudo, pueden ser conflictivas entre sí. De esta forma, la evaluación no es un proceso para encontrar la alternativa más "eficiente" u "óptima", sino que es parte de un proceso político que involucra conflictos, contradicciones, compromisos y poder.

El creciente interés en la participación no es sólo resultado del fracaso de los métodos cuantitativos o de las críticas radicales a la base ideológica de las ciencias sociales. Los resultados de políticas anteriores en muchas áreas, tales como en desarrollo rural y en la difusión de innovaciones (por ejemplo, en educación, comunicación o agricultura), han llevado a muchos investigadores y políticos que eran muy tecnocráticos, a argumentar la necesidad de una mayor participación de los grupos "meta" en el desarrollo, administración y evaluación de políticas futuras. Por ejemplo, el extenso reconocimiento de que la mayoría de las innovaciones dirigidas hacia los grupos postergados no han sido adoptadas por éstos o si lo han sido, su implementación fue muy distinta que la pensada originalmente, han levado a los investigadores a examinar estos procesos en forma

más cuidadosa. La conclusión ha sido el rechazo de la tesis de la "resistencia ignorante al cambio" que caracterizó a muchos trabajos anteriores a los años 70 y, la adopción de la creencia de que esta población "objeto" sabe más sobre sus necesidades y posibilidades que los diseñadores de innovaciones, requiriéndose, por lo tanto, una mayor participación en todos los aspectos del proceso de desarrollo[25].

V. LA NATURALEZA DE LA PARTICIPACION

Volviendo a las interrogantes sobre evaluación educacional, vemos tanto una crisis actual como el potencial para una transformación radical de la materia. Guba y Lincoln[26] señalaron cómo "más de cuarenta (modelos evaluativos) han sido suficientemente formalizados como para aparecer en la literatura" y pareciera ser que permanentemente siguen apareciendo otros, cada cual alegando ser el más adecuado y/o el más comprensivo. Debido a esta proliferación de modelos, los pragmáticos, al tratar de desarrollar un diseño evaluativo, enfrentan una situación muy confusa.

En América Latina, y el Tercer Mundo en general, esta situación es aún más complicada debido a lo que podemos denominar una brecha de divulgación. Las críticas y los modelos alternativos no son divulgados tan amplia y rápidamente como en los países más ricos, mientras que, al mismo tiempo, hay ciertos académicos del Tercer Mundo (generalmente formados en el Occidente) que están desarrollando y siguiendo esta literatura crítica. De esta forma, más allá de la brecha entre países pobres y ricos, existe una brecha al interior de la mayoría de los países del Tercer Mundo, considerablemente más grande que la existente en los países ricos. Esto hace aún más difícil implementar nuevos enfoques evaluativos porque la mayoría de los evaluadores de las burocracias locales, estatales o federales no están conscientes de la historia que ha transcurrido desde los enfoques de hace 10 ó 20 años (que ellos utilizan) hasta los nuevos enfoques, actualmente en boga.

Más aún, específicamente con respecto a formas más participativas de evaluación, hay relativamente poca claridad teórica o

práctica sobre lo que esto significa exactamente. La historia reciente de la literatura americana orientada hacia la búsqueda de enfoques de evaluación más participativos, parece estar demostrando la misma proliferación de modelos alternativos que ha caracterizado a la literatura de evaluación tradicional. Ello representa, básicamente, una búsqueda de cómo incorporar mayor participación a la evaluación así como un examen de las consecuencias de hacerlo.

Efectivamente, hay poca literatura que trate directa y explícitamente sobre la evaluación participativa. D.C. Kinsey[27] proporciona un "marco preliminar" de orientación pragmática para visualizar la participación en la evaluación de programas de educación no-formal. A partir del enfoque de Stufflebeam, identifica tres dimensiones que forman una red de toma de decisiones: una dimensión es el "contenido de evaluación", constituído por los cuatro enfoques CIPP; un segundo elemento son las "fases de evaluación" que consisten en los cuatro tipos de decisiones de Stufflebeam; la tercera dimensión está constituída por "participantes en la evaluación", que se dividen en cuatro grupos: programadores, personal, educandos y comunidad. La planificación evaluativa consiste en llenar esta red, basándose en tres consideraciones: los objetivos de la participación, los límites de la participación, y los propósitos y métodos de la evaluación. Kinsey afirma que cada una de estas consideraciones (entrega una lista de seis ítems para cada una) puede alterar la deseabilidad o naturaleza de la participación. Por ejemplo, debido a la necesidad de tener "metodologías más duras (...)las oportunidades de participación disminuyen progresivamente"[28] o los límites impuestos por el contenido de la evaluación, su límite de tiempo o los mismos participantes (por ejemplo, el no estar preparados culturalmente para proporcionar una retroalimentación crítica) pueden ser una "limitante" para la participación. A pesar de que Kinsey ofrece una forma de organizar la planificación de evaluación prácticas, hay un tono instrumental en su artículo que hace que la participación parezca más bien una herramienta útil que, como nosotros argumentaremos, una base esencial de evaluación.

En la línea de nuestro pensamiento hay varios trabajos que, aunque no están etiquetados como esquemas de evaluación parti-

cipativa, permiten o argumentan una mayor participación. Malcolm Parlett y David Hamilton, ya citados, produjeron un excelente documento en 1972 sobre la "evaluación iluminativa". Dichos autores[29] describen su enfoque como sigue:

- Las evaluaciones iluminativas –así como el medio innovador y de aprendizaje que ellas estudian– tienen diversas formas. El tamaño, los objetivos y las técnicas de la evaluación dependen de varios factores: el interés del que financia; la naturaleza y la etapa exacta de la innovación; el número de instituciones, profesores y estudiantes involucrados; el nivel de cooperación y el grado de acceso a la información relevante; el grado de experiencia previa del investigador; el tiempo disponible para recolectar datos; el formato del informe requerido; y, por último, la cantidad de presupuesto.

- La evaluación iluminativa no es un paquete metodológico estándar, sino una estrategia general de investigación. Aspira a ser adaptable y ecléctica. La elección de tácticas de investigación no está dada por una doctrina de investigación, sino por decisiones sobre cuál es la mejor técnica disponible en cada caso; el problema determina los métodos utilizados y no viceversa. Igualmente, ningún método (con sus propias limitaciones internas) es utilizado en forma exclusiva o aislada; se combinan distintas técnicas para dar luces a un problema común. Además de visualizar el problema desde varios ángulos, este enfoque "triangular" también facilita el contra-chequeo de otros hallazgos tentativos.

- Al comienzo, el investigador se preocupa de familiarizarse con la realidad cotidiana del escenario que está estudiando. En esto se asemeja al antropólogo social o al historiador natural. Al igual que ellos, no intenta manipular, controlar o eliminar variables de situación, sino que toma como dado el complejo ambiente que encuentra. Su principal tarea es descifrarlo; aislar sus características significativas; delinear ciclos de causa y efecto; comprender las relaciones entre creencias y prácticas y entre modelos organizacionales y las respuestas individuales. Puesto que la evaluación iluminativa se concentra en examinar la innovación como una parte

integral del medio de aprendizaje, hay un determinado énfasis tanto en la entrevista de los maestros y estudiantes que participan como en la observación en la sala de clases.

Ellos argumentan que cualquier "medio de aprendizaje" es tan complejo y diverso que no podemos analizarlo a través de modelos cuantitativos aprioristas. Los evaluadores deben ingresar al medio de aprendizaje, experimentarlo y estudiarlo a través de un proceso de enfoque progresivo, en el que observadores humanos exploran, juzgan, preguntan e interpretan, iluminando las perspectivas, a menudo conflictivas, de los diversos participantes involucrados. A pesar de que los cuestionarios pueden ser útiles en las etapas posteriores de este enfoque para "sostener o valificar los postulados tentativos iniciales", ellos previenen que su uso es caro y "puede llevar a una insensata acumulación de datos imposibles de interpretar". Por lo tanto, deben ser poco utilizados y con precaución. Defienden el uso de métodos de observación participativa, entrevistas abiertas y análisis de documentos. Frente a la típica objeción acerca de los peligros de "gran parcialidad" y "subjetividad" destacan, por una parte, la misma naturaleza subjetiva del paradigma de investigación tradicional y, por otra, que hay varios mecanismos para "verificar" los encuentros cualitativos. Al respecto señalan que:

> Hay varias técnicas preventivas posibles. Durante la investigación se pueden utilizar distintas técnicas para contra-verificar los resultados más importantes; materiales abiertos pueden ser codificados y revisados por otros investigadores externos; se pueden entregar a asesores interpretaciones prelimi nares desafiantes y actuar como abogados del diablo; también se puede encargar a los miembros del equipo investigador que desarrollen sus propias interpretaciones. En la etapa del informe, además de los resultados, también se pueden documentar los procesos de investigación crítica; se pueden discutir y explicitar los principios teóricos y las pautas metodológicas básicas; se pueden nombrar los criterios para seleccionar o rechazar las áreas de investigación; también se puede presentar la evidencia de tal forma que otros puedan juzgar su calidad[30].

Robert Stake, un conocido evaluador educacional americano,

en sus trabajos recientes elabora con más detalle los cambios producidos por un enfoque de evaluación educacional organizado en torno a la participación de los diversos grupos afectados por el proyecto.

En efecto, Stake[31] rechaza gran parte de su trabajo anterior en lo que él llama un modelo de evaluación "restringido" para aludir a un enfoque tradicional para evaluar los objetivos del sistema. Más recientemente dicho autor ha propuesto un nuevo modelo que denomina evaluación "sensitiva", dirigido a responder las distintas preocupaciones de diferentes "poblaciones participantes"[32]. Stake argumenta en su nueva propuesta que:

> "una evaluación educacional es una evaluación "sensitiva" si se orienta más directamente a las actividades del programa que a lo que el programa intenta; si responde a los requerimientos de información de la población participante; y si se hace referencia a las distintas perspectivas valóricas existentes al informar sobre el éxito o fracaso del programa".

El enfoque de Stake está muy bien resumido por Guba y Lincoln[33]. Ellos proporcionan un cuadro, reproducido en un apéndice de este texto como Cuadro No. 1, sobre lo que Stake ve como las principales diferencias entre la evaluación tradicional y la de respuestas. Aunque para los detalles es necesario ver los trabajos originales de Stake, vale la pena repetir algunos aspectos claves de su modelo, ya que es relevante para el enfoque evaluativo que hemos estado diseñando para el denominado Proyecto SIER, en curso en el Estado de Pernambuco, noreste del Brasil[34]. Para las distintas fases de un proyecto evaluativo, el autor indica[35]:

> sobre el diseño, cuando las preocupaciones e ideas de la población participante o a las actividades programadas van a ser la base organizativa (de la evaluación), es imposible proporcionar en forma adelantada un modelo (p. 30)... Un diseño de (evaluación) sensible no puede ser totalmente especificado, excepto en términos generales, porque cada paso del proceso está determinado, por lo menos en parte, por lo que ha surgido antes de ese punto (p.36) (...) los diseños sensibles están evolucionando constantemente y, como tal, no se completan nunca (p. 30).

sobre el método, la evaluación sensible utiliza métodos que son "subjetivos" y cualitativos más que cuantitativos; por ejemplo, observaciones y entrevistas. Más aún, el evaluador utiliza, como parte esencial de su método, las negociaciones e interacciones; por ejemplo, interactuar con la población participante para identificar sus preocupaciones y planteamientos y negociar con ella representaciones gráficas de los resultados de la evaluación para asegurar exactitud y comunicación (p. 31).

sobre el esfuerzo, se requiere una gran dedicación de tiempo y recursos para trabajar con la población participante clarificando sus preocupaciones e ideas (...) incluyendo poblaciones participantes que no se dan cuenta de lo que tienen apostado (p. 37).

del informe el evaluador sensible es mucho más informal en su comunicación, que tiende a consistir en "representaciones gráficas" (p. 31) (...). Se utiliza la comunicación oral si ella se adecúa a la población participativa, así como varias otras formas de comunicación no-simbólicas: ejemplos, artificios, videotape, caricaturas y otros (p. 32).

VI. A MODO DE CONCLUSIONES

Evidentemente, estos desafíos a la evaluación tradicional no han pasado desapercibidos. Michael Scriven, aunque no se opone a enfoques más cualitativos y participativos, ha comentado que el modelo de Stake es "sensible a todo, menos los datos"[36]. Por otra parte, hay personas como Eisner, que argumentan que en la evaluación educacional "parece que una onza de datos vale una libra de conocimientos".

Mientras continúa este interminable debate, los que estamos interesados en enfoques de evaluación educacional más participativos y cualitativos estamos mirando hacia una pequeña pero creciente corriente de aplicaciones reales para tener mayor claridad sobre cómo llevar a cabo estos estudios. Hamilton, et. al., proporciona una variedad de extractos, resúmenes y comentarios sobre estudios de caso de este tipo de evaluación de educación escolar formal en Estados Unidos y Gran Bretaña. Sin embargo, los ejemplos no se limitan a la educación formal o a los países desarrollados. P. Eas-

ton[37] describe detalladamente una evaluación participativa de un programa de capacitación para los miembros de una cooperativa campesina en Mali; H. Richards[38] hace un tratamiento entretenido y excelente de los problemas de la evaluación tradicional y la aplicación de un enfoque cualitativo más participativo a través de un programa no-formal de desarrollo comunitario y educación de padres en Chile, y la Universidad de Cornell comenzó a publicar en 1979 una Revista de Desarrollo Rural Participativo que refleja los crecientes intentos de administración, investigación y evaluación participativa alrededor del mundo. Estas aplicaciones, junto al creciente número de trabajos más generales que tratan sobre resultados de evaluación participativa, nos están proporcionando cada vez mayores antecedentes. Nos referimos, además de las fuentes ya señaladas, al trabajo de H. Walker[39] que hace una buena generalización de las experiencias de evaluación participativa en el Programa Padres-Hijos de Chile; y para un análisis sobre las estrategias de investigación participativa en Brasil y otros países de América Latina recomendamos ver M. Gajardo[40]; C. Brandao[41] y A. 'e Schutter[42].

A pesar de esta creciente literatura, debemos enfatizar que las pautas de cómo debe llevarse a cabo la evaluación participativa están poco claras. Aunque parece esencial enfatizar los métodos cualitativos como contrarios a los cuantitativos, la gran variedad de literatura sobre los métodos cualitativos ofrece una gran gama de alternativas que hacen que la elección de procedimientos para evaluar cualquier proyecto deba ser resuelta de acuerdo a la experiencia, conocimiento y juicio.

Aún más importante, debe hacerse hincapié en que la metodología cualitativa no es sinónimo de enfoque participativo. A pesar de que los métodos cualitativos pueden destacar las distintas perspectivas de los participantes y permitir una revisión y consideración comprensiva de los resultados de la evaluación, también pueden ser utilizados de forma "científico-técnica" tan limitada como lo son los métodos cuantitativos para descubrir la respuesta "correcta". Lo que significa la participación en sentido práctico no está muy claro y en tanto ha habido algunos ejemplos de participación en la evaluación[43], hay muy pocos ejemplos, si los hay, que aplican lo

que eso significa, es decir, participación en la toma de decisiones resultantes de la evaluación.

La administración participativa tiene una historia que levanta algunas dudas. Basada, inicialmente, en un experimento "exitoso" en una fábrica de pijamas donde los trabajadores "participaban" con la administración en tomar ciertas decisiones, la administración participativa ha sido enseñada en las escuelas de negocios durante años como una estrategia para aumentar la productividad, a pesar de que es altamente dudoso si los trabajadores tuvieron algún poder real de decisión en el experimento original. Cada día es más común la representación de minorías, consumidores y trabajadores en las juntas corporativas de directores, pero son muy escasas las reubicaciones significativas de control.

Asimismo, en la educación hay pocas instancias de administración participativa. Mientras los proyectos dirigidos por la iglesia o grupos comunitarios, tales como el Programa Padres-Hijos en Chile, o una estación de radio educativa administrada por un jesuíta en México[44], permiten cierto espacio de control participativo, los proyectos financiados por gobiernos (o empresas) lo permiten mucho menos. Quizás, en este último caso, el problema más serio que enfrenta la administración y evaluación participativa es que contradice directamente la organización jerárquica y tecnocrática de la mayoría de las burocracias[45].

Las evaluaciones, generalmente, provocan ansiedad en los que se sienten evaluados. Probablemente, los esfuerzos de una evaluación participativa verdadera provocan aún más ansiedad, incluso en los responsables de coordinar la evaluación, porque significa dejar los roles acostumbrados y compartir el control. Es posible que las personas involucradas en este tipo de esfuerzo tendrán que desarrollar una mayor tolerancia hacia la ambigüedad y el conflicto, apoyadas por nuevas estructuras organizativas para la negociación y administración. A pesar de que esto es contrario a los tecnicismos pseudo-científicos de los enfoques dominantes en la administración y evaluación, desde nuestro punto de vista, es un requerimiento de los programas sociales democráticos y efectivos.

APENDICE 1

CUADRO 1

COMPARACION DE LOS MODELOS EVALUATIVOS TRADICIONAL Y SENSIBLE

	Tipos de Evaluación	
	Tradicional	Sensible
Orientación	Formal	Informal
Perspectiva valórica	Singular, consensual	Pluralista: posibilidad de conflicto.
Bases para el diseño de evaluación (organizador)	Intenciones del programa, objetivos, metas, hipótesis; preconcepciones del evaluador tales como actuación, maestría, habilidad aptitud, resultados medibles, los valores instrumentales de la educación.	Preocupaciones e ideas de la población participante; actividades del programa; reacciones, motivaciones o problemas de las personas en o alrededor del evaluando.
Tiempo en que se completa el diseño	Al comienzo de la evaluación.	Nunca. Está constantemente evolucionando.
Rol del evaluador	Estimulador de los sujetos a fin de probar su actuación crítica.	Estimulado por los sujetos y actividades.
Métodos	Objetivo: "tomando lecturas", por ejemplo, probando.	Subjetivo, por ejemplo, observaciones y entrevistas; negociaciones e interacciones.
Comunicación	Formal: informes (típicamente de una etapa).	Informal: representaciones gráficas (a menudo dos etapas).

	Tipos de Evaluación	
	Tradicional	**Sensible**
Orientación	Formal	Informal
Retroalimentación	A intervalos discretos; a menudo una sola vez al finalizar.	Informal; evolucionando continuamente como lo necesite la población participante.
Forma de retroalimentación	Informe escrito identificando variables y describiendo las relaciones entre ellas; interpretación simbólica.	Descripción de tipo narrativa a menudo oral (si eso prefiere la población), modelando lo que es el programa, proporcionando vivencias.
Paradigma	Psicología experimental	Antropología, periodismo, poesía.

268

NOTAS

1 Para una descripción más detallada sobre la evolución de los conceptos y técnicas de evaluación, ver: GUBA, E.G. y LINCOLN, Y.S. *Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches.* San Francisco, Jossey-Bass Publishers, 1981.

2 Para conocer dos intentos recientes por lograrlo, ver: HOUSE, E. *Evaluating with validity.* Beverly Hills, Ca. Sage, 1980, y PAULSTON, R. *Evaluation and explication of educational reform.* En Studies in Education and Evaluation. Pergamon Press, G. Britain, 1980 e IICA, Sistema de avaliacao participativa do SIER. Relatorio No. 3, Pernambuco, Brasil, enero 1982.

3 Al respecto ver: CRONBACH, L. J. *Course improvement through evaluation.* Teachers College Record, 1963 y CRONBACH, L.J. et. al. *Toward reform of program evaluations. Aims, methods and institutional arrangements.* Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1980.

4 En la práctica esto es relativamente cierto. Mucha de la evaluación formativa se centra en preguntas logísticas más que en preguntas de impacto y, al analizar el impacto, generalmente sus métodos son más heurísticos y menos globalizantes que los utilizados por la evaluación sumativa. Parte de ello se debe a que las evaluaciones formativas tienen, en general, menor financiamiento y contratan personas con menor formación en evaluación.

5 SCRIVEN M. *Goal-free evaluation.* En E.R. House (Ed.) School evaluations. The politics and process. Mc Cuthan, Berkeley, Ca., 1973.

6 STUFFLEBEAM, D.L. et al. *Educational evaluation and decision-making.* Peacock, Itaska, Ill. 1971.

7 PARLETT, M. Hamilton, D. *Evaluation as illumination: a new approach to the study of innovatory programmes.* En D. Hamilton, et. al. 1977 y Gadlin, H., Ingle, G. *Through the one-way mirror: the limit of experimental self-reflection.* American Psychologist, 1975; pp. 117-135.

8 Para una crítica más detallada sobre estos puntos, ver: ASHBY, J., KLEES, S., PACHICO, D. y WELLS, S. *Alternative strategies in the economic analysis of information/education projects.* En E. Mc Anany (Ed.), Communications in the rural Third World. Praeger, Nueva York, 1980.

9 WALKER, D.F., SCHAFFARZICK, J. *Comparing curricula.* Review of Educational Research Nº 44, 1974, pp. 83-111.

10 THORSTEN, H., SAHA, L. y NOONAN, R. *Teacher training and student achievement in less developed countries.* The World Bank, Documento de Trabajo No. 310, Washington, D.C., 1978.

11 COLEMAN, J., et. al. *Equality of educational opportunity.* U.S. Government Printing Office, Washington, D.C., 1966.

12 RIVLIN, A. M. y TIMPANE, P. M. *Planned variation in education. Should we give up or try harder?* The Brookings Institution, Washington, D.C., 1975.

13 LEVIN, H.M. *A decade of policy developments in improving education and training for low-income populations.* En R. Haveman (Ed.) A decade of antipoverty programs. Academic Press, Nueva York, 1977.

14 PETTIGREW, T. F. y GREEN, R. L. *School desegration in large cities: a critique of the Coleman "white flight" thesis.* Harvard Educational Review No. 46, 1976; pp. 1-53.

15 BARNOW, B. S. y CAIN, G. *A re-analysis of the effect of Head Start on cognitive development: methodology and empirical findings.* Journal of Human Resources No. 12, 1977, pp. 177-197.

16 CRONBACH, L. J. y SNOW, R. E. *Aptitudes and instructional methods.* Irvington, Nueva, York, 1977.

17 Aparecido en el último libro de Cronbach, et. al. (1980) ya citado donde se analizan algunos de estos puntos en profundidad, comenzando con un listado de "noventa y cinco tesis" y resumiendo sus puntos principales.

18 PARLETT, M., HAMILTON, D. Op. cit., p. 7.

19 EISNER, E. W. *The perceptive eyes toward the reformation of educational evaluation.* Stanford Evaluation Consortium, Universidad de Stanford, diciembre 1975.

20 EISNER, E. W. *Instructional and expressive objetives. Their formulation and use in curriculum.* En AERA Monograph Series en Curriculum Evaluation No. 3, Ran Mc Nally, Chicago, 1969.

21 BOGDAN, R. C. y BIKLE, S. K. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods.* Allyn y Bacon, Toronto, 1982. Ver además, GUBA, E. G. y LINCOLN, Y. S. Op. cit. y CRONBACH, et. al. (1980), Op. cit.

22 MADEY, D. L. *Some benefits of integrating qualitative and quantitative methods in program evaluation, with illustrations.* Educational Evaluation and Policy Analysis, 1982; pp. 223-236. Ver, además: FRY, G.; CHANTAVANICH, S. y CHANTAVANICH, A. *Merging quantitative and qualitative research techniques: toward a new research paradigm.*

Anthropology and Education Quarterly No. 12, 1981; pp. 145-158; y REICHARDT, C. S., COOK, T. D. *Qualitative and quantitative methods in evaluation research*. Sage, Beverly Hills, Ca., 1979.

23 Ver al respecto, PAULSTON, R. Op. cit., PARLETT, M. y HAMILTON, D. Op. cit. y además, CARNOY, M., LEVIN, H. M. *Evaluation of educational media. Some issues*. Instructional Science No. 4, 1975, pp. 385-406; STARR, P., *The edge of social science*. Harvard Educational Review No. 44, november 1974, pp. 393-415; y PHILLIPS, J. *Abandoning method*. Jossey Bass, San Francisco, 1973.

24 HAMILTON, D., JENKINS, D., KING, C., MAC DONALD, B. y PARLETT, M. (Eds.) *Beyond the numbers game: a reader in educational evaluation*. London, Macmillan, 1977.

25 A modo de ejemplos sugerimos la lectura de: FULLAN, M., POMFRET, A. *Research on curriculum and instruction implementation*. Reviews of Educational Research No. 47, 1977, pp. 335-397 para un análisis sobre innovación curricular. Sobre innovación agraria, ver WHYTE, W.F. *Toward a new strategy for research and development agriculture. Helping small farmers in developing countries*. Desarrollo Rural en las Américas No. 9, 1/2, 1977; pp. 51-61. Para innovación en las comunicaciones ver ROGERS, E. M. *Communication and development. The passing of the dominant paradigm*. Communication Research No. 3, 1976, pp. 121-148 y para una discusión general ver PAPAGIANNIS, G. J., KLEES, S. J. y BICKEL, R. N. *Toward a political economy of educational innovation*. Review of Educational Research No. 52, 1982, pp. 245-290.

26 GUBA, E. G. y LINCOLN, E. S. Op. Cit. p. 11.

27 KINSEY, D. C. *Participatory evaluation in adult and non formal education*. Adult Education No. 31, 1981, pp. 155-168.

28 KINSEY, D. C. Op. cit. p. 161.

29 HAMILTON, D. et. al. Op. cit. p. 13 y ss.

30 GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. Op. cit. En HAMILTON, D. et. al. Op. cit. p. 16 y ss.

31 STAKE, R. E. *The countenance of educational evaluation*. Teachers College Record No. 68, 1967, pp. 523-540.

32 STAKE, R.E. (Ed.) *Evaluating the arts in education: a responsive approach*. Merrill, Colombus, Ohio, 1975, pp. 14 y ss.

33 GUBA, E. G., LINCOLN, Y. S. Op. cit. En HAMILTON, D. et. al. Op. cit., p. 16 y ss.

34 Ver al respecto WERTHEIN, J. e DIAZ BORDENAVE, J. (Ed.). *Educacao rural no Terceiro Mundo*. Paz e Terra, Ed. Rio de Janeiro, 1981.

35 STAKE, E. E. Op. cit. (1975). Las páginas se indican al avanzar cada una de las citas.

36 SCRIVEN, M. Op. cit. Cfr. en HAMILTON, D. et. al. Op. cit. p. 145. Cfr. en HAMILTON, D., et al. Op. cit., p. 98.

37 EASTON, P.A. *Rapport final de l'evaluation de l'alfabetisation fonctionnelle dans l'O.A.C.V.*, Mali, Damako, 1978 y EASTON, P.A. *L'evaluation de programmes d'alfabetisation et de formation.* En Milieu rural: Guide teorique et pratique pour une auto-evaluation assistee. París, Karthala, por salir.

38 RICHARDS, H. *Informe de la evaluación del Programa Padres-Hijos en Osorno, Chile.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, Chile, Mimeo, 1982.

39 WALKER, H. *Una evaluación para los proyectos de educación popular. Documento de Trabajo.* Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), Santiago, Chile 1982.

40 GAJARDO, M. *Evaluación, situación actual y perspectiva de las estrategias de investigación participativa en América Latina.* Artículo incluido como Capítulo Segundo en Tercera Parte de este libro.

41 BRANDAO, C. R. (Ed.). *Pesquisa participante.* Sao Paulo, Editora Brasiliense, 1981.

42 SCHUTTER, A. *Investigación participativa: una opción metodológica para la educación de adultos.* Centro Regional de Educación de Adultos y Alfabetización Funcional para América Latina (CREFAL), Pátzcuaro, México, 1981.

43 Evidentemente, en toda evaluación existe participación, aunque sea sólo para llenar los cuestionarios y, por lo tanto, la participación es siempre cuestión de grado.

44 ARIAS-GODINEZ, B. y GINSBURG, M. *Nonformal education and social reproduction transformation: the case of a campesino radio station in Veracruz, Mexico.* Artículo presentado en la reunión anual de la International Education Society, Nueva York, City, March 1982, pp. 18-21.

45 Al respecto ver BOCK, J. C. y PAPAGIANNIS, G. J. *The paradoxes of nonformal education and the unplanned emergence of strong participation.* En J. C. Bock y G. J. Papagiannis (Eds.) Nonformal education and national development: Fact or fiction. Praeger, Nueva York, 1982.

Prospectiva de la educación de adultos a la luz de la pobreza en América Latina *

Pablo Latapí

El presente texto intenta una aproximación a la prospectiva de la EA en América Latina. Se inicia con la presentación de la situación actual y evolución futura de la pobreza en la región, dado que en nuestros países la EA es fundamentalmente una respuesta a la población pobre. Como se señala, la programación de las acciones de EA requerirá de diagnósticos particulares tanto de los diversos tipos de adultos como de las diversas clases de educación que demandan o requieren; pero el denominador común de la población demandante es la pobreza que les afecta. Es por referencia a ella y a su futura evolución como se plantea la prospectiva de su educación.

Una segunda parte expone una tipología de las grandes tendencias de la EA latinoamericana, desde el punto de vista de la intencionalidad política e ideológica que las inspira. Se distinguen siete tendencias diferentes que dan lugar a distintas funcionalidades de la educación. En cada una de estas tendencias se examina lo que previsiblemente aportará en los siguientes años para la superación de la pobreza.

Finalmente, se derivan de lo expuesto algunas recomendaciones para que la EA contribuya, tanto en el corto como en el largo plazo, a erradicar o, al menos, a aliviar la pobreza en la región.

Por los datos dramáticos que aduce y por la visión global y sistematizada de las tendencias de EA que presenta, este texto se presta para provocar una discusión acerca del significado sociopolítico de la EA actual, tanto la organizada por los gobiernos como la promovida por grupos independientes.

---

* Ponencia presentada en la Reunión Técnica Regional de Educación de Adultos del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA, San José, Costa Rica, 26 - 30 de noviembre de 1984.

INTRODUCCION

Hoy, en el mundo, se habla de la educación de adultos (EA) en muy diversos sentidos.

En las naciones industrializadas la necesidad de educar a los adultos brota de un contexto particular, muy alejado del nuestro. La educación es una respuesta ya sea a la necesidad de prepararse para nuevos roles ocupacionales impuestos por la velocidad del cambio tecnológico, ya también a la abundancia de tiempo libre provocada por la disminución de la jornada de trabajo o el retiro temprano de la vida productiva.

En América Latina y otros países en desarrollo, la EA obedece a imperativos muy diferentes. Es una respuesta a una dramática situación social de pobreza y explotación. Con ella se intenta romper aceleradamente una dinámica secular de postergación educativa, económica y cultural de grandes masas de población. En muchos casos es, simplemente, educación para la sobrevivencia.

Sólo comprendiendo el contexto socio-histórico y las condiciones particulares de la existencia social de los adultos de nuestros países podemos hablar de su educación. En América Latina la EA tiene una finalidad fundamental, impuesta por nuestra evolución social y por los retos colosales que encierra nuestro futuro amenazado. No es objeto de nuestra EA hacer más placentera la vida de personas jubiladas; tampoco facilitar los aprendizajes de las últimas novedades tecnológicas. Educamos para asegurar mínimamente la dignidad de nuestros pobres. Educamos para instaurar justicia en un contexto de lucha contra poderosos intereses creados. Educamos para transformar nuestras sociedades.

Vamos a hablar de la prospectiva de la EA latinoamericana en los próximos años. Lo que acabo de afirmar justifica el enfoque que deseo adoptar: indagaremos el futuro de la EA reflexionando sobre el futuro de la pobreza en nuestros países.

Es de todos conocida la estrecha correlación, de carácter dialéctico, entre pobreza y analfabetismo, entre pobreza y escasa instrucción escolar. Si bien se requieren diagnósticos técnicos que cuantifiquen los adultos que demandan alfabetización o educación bási-

ca de cada grado con referencia a otros datos –y estos diagnósticos existen (Verdejo 1980:50; Filgueira 1977: 31 ss.)– la pobreza se encuentra como denominador común en los grupos más carentes de alfabetización y educación básica. No hay que olvidar que, en términos generales, los adultos que requieren educación y promoción son los mismos que aparecen en las estadísticas como pertenecientes a los niveles inferiores de ingreso, los mal alimentados, los que carecen de vivienda y vestido adecuados y de un empleo pleno estable y productivo.

Desde esta perspectiva, examinaremos cuál es la situación actual de la pobreza en la región y su probable evolución hasta el año 2000; segundo, cuáles son las tendencias de la EA en nuestros países; y con base en ambas cosas puntualizaremos finalmente algunas estrategias deseables para la tarea de la EA en los siguientes años.

1. LA POBREZA EN AMERICA LATINA

1.1 Situación actual de la pobreza

En 1970 la población latinoamericana sumaba 280 millones de personas. Se estima que vivían debajo de la "línea de pobreza" 112 millones, o sea el 40% de los habitantes (gráfica 1).

Se define como línea de pobreza el umbral de los niveles mínimos necesarios para satisfacer las necesidades básicas de alimentación, salud, vestido, vivienda y educación[1]. La familia pobre es

---

1 Prescindimos aquí de la discusión en torno al concepto de pobreza, el cual es mucho más complejo que las realidades expresadas por los indicadores de ingreso. Altimir la define como: "un síndrome situacional en el que se asocian el infra-consumo, la desnutrición, precarias condiciones sanitarias, una inserción ya sea inestable, ya sea en estratos primitivos del aparato productivo, un cuadro actitudinal de desaliento y anomia, poca participación en los mecanismos de integración social y, quizás, la adscripción a una escala particular de valores, diferenciada en alguna medida de la del resto de la sociedad".

aquélla cuyos ingresos no le permiten satisfacer mínimamente este conjunto de necesidades. Los especialistas que han hecho estas estimaciones[2] han calculado los ingresos de las familias corrigiendo las desviaciones que pudieran darse al declararlos, por ejemplo, por la subestimación de ingresos en especie, ahorro negativo, tamaño de la familia, etc.; asimismo, al calcular los costos necesarios para satisfacer esas necesidades, han atendido a las situaciones nacionales respectivas.

Los 112 millones de personas representaban en 1970 el 40% del total de la población latinoamericana; 41 millones vivían en las ciudades y 71 millones en el campo; la pobreza es al presente fundamentalmente rural.

Más abajo de la línea de pobreza, es posible trazar otra: la de indigencia, que determinaría la satisfacción exclusivamnete de las necesidades mínimas nutricionales. La familia indigente es aquélla cuyos ingresos son insuficientes para satisfacer los requerimientos alimenticios mínimos de sus miembos, aunque dedicara a esto la totalidad de sus ingresos. Para hacer esta estimación se adoptan las definiciones establecidas para cada país, y según sexo y edades, por la FAO y OMS en sus detallados estudios sobre necesidades de energía y proteínas.

En 1970 se calcula que estaban en o abajo de la línea de indigencia el 19% de los habitantes latinoamericanos, o sea más de 53 millones de personas. En el medio rural el porcentaje era 34%, en el urbano 10%.

Pongamos ejemplos de tres países de diverso grado de desarrollo (cuadro 1).

En Argentina la línea de pobreza se fijaría (1970) en un ingreso per cápita anual de 231 dólares (249 para el medio urbano y 164 para el rural). Están abajo de la línea de pobreza el 8% de los hogares (5% en las ciudades y 19% en el campo). La línea de indigencia se sitúa en los 117 dólares; debajo de ella está sólo el 1% de los hogares, por igual en los medios urbano y rural.

---

2 En esta sección nos basamos en: Altimir 1979 y 1981; CEPAL-PNUD-UNICEF 1984; y Serrano 1984.

En México la línea de pobreza corresponde a un ingreso anual por habitante de 157 dólares (179 en las ciudades y 122 en el campo); debajo de ella se encuentra el 34% de las familias (20% en el medio urbano y 49% en el rural). Debajo de la línea de indigencia, que se ubica en los 82 dólares de ingreso, se halla el 12% de los hogares (6% en la ciudad y 18% en el campo).

Para Honduras, finalmente, se fijaría la línea de pobreza en un ingreso de 142 dólares (183 en la ciudad y 125 en el campo); por debajo queda el 65% de las familias (40% en las ciudades y 75% en el campo). Por debajo de la línea de indigencia, que se traza en los 77 dólares, se sitúa el 45% de los hogares (15% en el medio urbano y 57% en el rural).

Estos ejemplos demuestran la diversidad de las situaciones nacionales dentro de la región.

Muy diversa es también la situación al interior de cada población nacional pobre. Una manera de apreciar estas diferencias es mediante el concepto de "déficit de pobreza", que es la cantidad de dinero que le falta al hogar pobre promedio de un país, para quedar ubicado al nivel de la línea de pobreza. Este déficit de pobreza puede expresarse de diversas maneras: como porcentaje del ingreso familiar nacional o del ingreso de los hogares pobres o, si se quiere relacionar con la capacidad del gobierno para superar el problema de la pobreza, también puede expresarse como porcentaje del ingreso total del Estado o de su gasto social o de su gasto tributario.

En los tres ejemplos indicados, la medida del déficit de pobreza, expresado como porcentaje del ingreso promedio de los hogares del país, sería: para Argentina el 0.6%, para México el 4.1% y para Honduras el 17.4%. Estas son las proporciones del ingreso familiar promedio nacional en que sería necesario que aumentara el ingreso de la familia pobre promedio para alcanzar el nivel de la línea de pobreza. También desde esta perspectiva se aprecia la gran heterogeneidad de las situaciones nacionales.

Los estudios sobre la pobreza latinoamericana arrojan datos importantes para caracterizarla. Sabemos que la mayor incidencia de la pobreza ocurre cuando el jefe de familia tiene entre 25 y 40 años, período en el que se conjugan un menor ingreso, una mayor

tasa de dependencia familiar y una mayor carga de participación social.

En casi todos los hogares pobres de la región aparece como causa principal el desempleo o subempleo del jefe del hogar: en la mitad de los casos se encuentra un jefe de familia que trabaja sólo 19 horas a la semana o menos, aunque desearía trabajar más. Fuertes incidencias de pobreza ocurren también en los hogares encabezados por mujeres (lo que apunta a las graves consecuencias económicas de la madre soltera o abandonada por el marido irresponsable); la proporción de este tipo de hogares (en estudios de cinco países) es del 20%, y entre los indigentes fluctúa entre el 33 y el 50%.

Entre las personas afectadas por la pobreza o la indigencia, destaca la fuerte proporción de niños y jóvenes: el 3% son mayores de 60 años, el 42% tiene entre 16 y 60 años, y cerca del 55% son menores de 15 años, aunque la proporción de este grupo de edad en la población total es sólo 40% (gráfica 2). Los niños menores de 6 años representan el 25% del total de la población pobre. Respecto a la población infantil total de 0 a 6 años, la mitad de los niños son pobres.

Se confirma también lo ya dicho respecto a la alta correlación entre pobreza y educación. La mayoría de los jefes de familia pobres o indigentes tienen tres años o menos de escolaridad, y la pobreza disminuye drásticamente cuando el jefe de familia cuenta con la primaria completa.

Las actividades económicas más vinculadas con la pobreza son, en el medio urbano, la construcción, el comercio y los servicios. En el campo se advierte una mayor heterogeneidad de situaciones: su característica ocupacional más frecuente es el subempleo debido a la estacionalidad del trabajo; los campesinos indígenas aparecen más vulnerables pues a su condición campesina se añade su marginación sociocultural; los trabajadores agrícolas temporales que carecen de tierra se encuentran entre los más pobres; de los asalariados, los que trabajan para pequeños agricultores suelen ser más pobres que los que laboran para agricultores medianos o grandes. Las zonas de mayor pobreza rural son aquéllas donde abunda el minifundio y hay fuerte presión de la población sobre la tierra. A

270

los pobres del campo llegan menos servicios gubernamentales y éstos son de más baja calidad; esto explica las altas tasas de analfabetismo, deserción escolar, desnutrición y mortalidad infantil y menor esperanza de vida al nacer. El abasto de bienes de primera necesidad es más escaso; los alimentos que no se producen en la región casi no se consumen y llegan a precios más altos que en el medio urbano. El trabajo de la mujer representa una contribución económica considerable; aporta cerca del 30% del ingreso familiar y en algunos casos llega hasta el 50%.

Podemos resumir lo dicho en tres puntos:

- actualmente el 40% de la población latinoamericana se encuentra por debajo de la línea de pobreza y el 19% por debajo de la de indigencia;
- la situación de pobreza afecta principalmente a la población rural;
- la pobreza aparece vinculada a otras carencias: alta morbilidad y mortalidad, desnutrición, escasa o nula instrucción y desempleo o subempleo.

1.2 Evolución futura de la pobreza

Es posible predecir con bastante certeza cuál será la evolución de la pobreza en la región hasta fines de siglo. Para esto conviene analizar las tendencias vigentes en las tres últimas décadas en tres aspectos: la demografía, la estructura productiva y el proceso de urbanización; y reflexionar sobre el curso futuro de estas tendencias.

a) Tendencias demográficas

La tasa de crecimiento de la población ha venido disminuyendo (de 2.9% en 1960-65 a 2.4% en 1980-85); puede asegurarse que continuará abatiéndose hasta ser de 2.1% en el año 2000. No obstante, la población aumentará de 280 millones en 1970 a 557 a fines de siglo, o sea que se duplicará en este período.

Como efecto de esta desaceleración del ritmo de crecimiento, se modificará la estructura de la población por grupos de edades: disminuirá relativamente la población de 1-14 años (de 42% en 1960-65 a 36% en el último quinquenio) y aumentarán la población en edad activa y la de los ancianos. La mayor oferta de fuerza de trabajo (que crecerá de 31 a 36% de 1970 a 2000) presionará sobre la creación de empleos, y el aumento de la población senil requerirá expansionar los servicios de seguridad social.

b) Estructura productiva

En los últimos 30 años, el PIB de la región creció a una tasa de 5.5% anual, lo que se tradujo en un aumento del producto por habitante de 2.6% anual; esto significó que se duplicara en ese período.

El crecimiento económico trajo consigo profundas transformaciones en la estructura productiva. La industrialización y la modernización tecnológica avanzaron considerablemente, dando lugar a la creación de empleo urbano. Las exportaciones, que en 1950 eran casi exclusivamente de productos primarios, en 1970 comprendían ya un 20% de bienes industriales.

El sector agrícola también creció. En términos absolutos, el producto agrícola aumentó, de 1950 a 1970, en 2.7 veces, lo que significó un incremento de 2% anual por trabajador. Sin embargo, su dinamismo fue menor que el del conjunto de la economía; su aportación al PIB, que en 1950 era del 20%, pasó a ser de 11% en 1980. Como consecuencia, en los últimos 30 años las importaciones agrícolas aumentaron a razón de 5.3% anual, en tanto que las exportaciones crecieron sólo a 2.9% anual. Este diferencial y el deterioro de los términos de intercambio de los productos agrícolas ha significado una disminución creciente del saldo favorable de exportaciones sobre importaciones.

El sector terciario, por su parte, ha aumentado de manera hipertrófica, más por la proliferación de actividades informales que por la ampliación de servicios modernos; en conjunto representó en 1980 el 56% del PIB en la región.

Estos fenómenos económicos –algunos de signo positivo, otros negativos– han contribuido al empobrecimiento de las mayorías, por razón fundamentalmente de la existencia de una estructura económica que, reforzada por los aparatos políticos, impide una distribución más equitativa de la riqueza generada. La gran paradoja de América Latina es que, no obstante que su tasa de crecimiento demográfico disminuyó en los últimos 20 años en casi 14% (de 2.9 a 2.5%) y no obstante que la economía se expandió a un ritmo anual promedio de 4.5 a 5%, el número de pobres e indigentes aumentó tanto en las áreas rurales como en las urbanas. No es verdad que seamos pobres por ser muchos, como lo propala un malthusianismo interesado. Tampoco lo es que seamos pobres porque no producimos. Somos pobres porque las condiciones estructurales favorecen la acumulación de la riqueza y el poder de las clases privilegiadas, manteniendo a las clases trabajadoras en condición de explotación.

Ya en 1965 el 20% inferior de la pirámide de ingresos sólo percibía el 3.5% del ingreso, en tanto que el 5% superior se apropiaba el 31.5% (cuadro 2); y esta polarización ha seguido agudizándose en las dos últimas décadas. Datos de México, por ejemplo, indican que, si en 1958 el 5% más rico tenía un ingreso 22 veces mayor que el 10% más pobre, en 1970 esta relación había llegado a 39 veces, y en 1977 a 47 veces (Hernández y Córdova 1979: 507).

c) La urbanización

En toda la región ha sido constante en las dos últimas décadas una acelerada urbanización. Las ciudades de 20 mil a 50 mil habitantes duplicaron su población; las mayores de 250 mil la cuadruplicaron. En estas últimas reside ya uno de cada tres habitantes, cuando hace 20 años residía en ellas uno de cada cinco. A su crecimiento natural y al debido a la inmigración rural se suma la constante conurbación de comunidades colindantes.

De 1950 a 1970 cerca de 29 millones de personas migraron del campo a la ciudad. Como resultado, la tasa media de crecimiento urbano ha sido considerablemente más alta que la de la po-

blación total, y esta tendencia continuará hasta después del año 2000. A fines de siglo sólo Guatemala y Paraguay no serán mayoritariamente urbanos.

Así llegamos a la coyuntura de la crisis de 1982 que ha agravado alarmantemente la situación y ensombrecido aún más las perspectivas futuras. Por efecto de un conjunto de factores de la economía internacional, entre los que sobresalen la recesión de los países desarrollados, la imprudencia de prestamistas y prestatarios, la corrupción de algunos de nuestros gobiernos y la falta de solidaridad de los dueños de capitales, la economía de toda la región se ha sacudido hasta sus cimientos.

En 1981 el crecimiento del PIB fue el más bajo (1.5%) registrado en los últimos 40 años; en 1982 disminuyó en 1% y en 1983 cayó otro 3.3%. En consecuencia, el producto por habitante, que ya se había contraído en - 1% y - 3.3% en 1981 y 1982, se redujo en 1983 en otro - 5.6%; así ha llegado a ser casi 10% más bajo que en 1980. En algunos países ha caído más del 20% (Salvador, Bolivia y Costa Rica); en otros (Uruguay y Perú) más del 15% y cerca del 14% en otros (Chile, seguido de Argentina, Guatemala y México) (cuadro 3).

Esta drástica caída ha provocado un aumento del desempleo y un grave deterioro de la situación social (Iglesias 1984:190). Las medidas forzosamente adoptadas por los gobiernos para adecuarse a las nuevas condiciones –reducción del nivel de actividad, aumento del desempleo, disminución de importaciones, pagos exorbitantes por servicio de la deuda, etc.- han descargado su peso principalmente sobre las clases populares. En algunos países la pérdida del valor real de los salarios mínimos en los últimos cuatro años sobrepasa el 35%.

¿Qué pronósticos pueden hacerse sobre la pobreza e indigencia en América Latina desde la perspectiva de esta crisis? Consideremos los tres hechos siguientes:

1) Los efectos de la recesión internacional, del endeudamiento externo agravado por las altas tasas de interés y de la dependencia externa de nuestras economías, no permiten abrigar esperanzas de un mejoramiento económico en varios años.

2) En lo que resta del siglo sería necesario crear cada año cerca de 3.5 millones de empleos urbanos, lo que implicaría que la región creciera a una tasa anual siquiera del 8%. Esto es simplenamente inalcanzable para todos los países y particularmente para algunos, como Bolivia, Ecuador o Panamá, que requerirían tasas del 10 al 13%.

3) La tendencia inexorable a una creciente urbanización permite prever que en el año 2000 el 75% de la población residirá en las ciudades.

A la luz de estos hechos y de las tendencias anteriormente expuestas puede pronosticarse que a fines de siglo el número de pobres habrá aumentado en 33% respecto a 1980, pasando de 112 a 170 millones de personas (Gráfica 3). Aunque no se dispone de estimaciones sobre el número de indigentes, si se conservara su actual proporción, pasaría de 53 a 106 millones. Por otra parte, pueden hacerse algunos pronósticos de la magnitud de la pobreza urbana y rural. Como fenómeno sobresaliente, la pobreza se concentrará en las ciudades.

Pongamos ejemplos de tres países (cuadro 4): Brasil, que en 1980 contaba con 52.6 millones de personas por debajo de la línea de pobreza, tendrá a fines de siglo en esta situación a 65.6 millones. Si actualmente su pobreza urbana y rural es aproximadamente de la misma magnitud (25.2 y 27.4 millones respectivamente), en 2000 tendrá 40 millones de pobres urbanos y 25.6 millones de pobres rurales.

En Chile había 1.8 millones abajo de la línea de pobreza en 1980; en 2000 aumentarán a 2.1 millones. Sus pobres urbanos aumentarán a fines de siglo de 1.2 a 1.6 millones, y los rurales disminuirán de 0.6 a 0.5 millones.

Perú, finalmente, que en 1980 contaba con 8.6 millones de pobres, tendrá dentro de 16 años 14.7 en situación de pobreza. Los pobres urbanos aumentarán de 3.4 a 6.3 millones; los rurales aumentarán en menor proporción: de 5.2 a 8.4 millones.

Tal es el sombrío panorama futuro de la pobreza en la región. El crecimiento de la pobreza constituye el reto fundamental de nuestro desarrollo y el de la EA en particular.

Veamos ahora cuáles son las tendencias actuales de EA, para basar también en ellas nuestra prospectiva.

2. TENDENCIAS DE LA EA Y SU CONTRIBUCION A LA SUPERACION DE LA POBREZA

Existe en la región una amplia gama de tendencias dentro del complejo conjunto que denominamos EA. Tendencias de diferente –y aún encontrada– intencionalidad social, de variados fundamentos teóricos y enfoques metodológicos. Refirámonos a un resumen sistematizado de esas tendencias[3] e indiquemos cómo puede cada una de ellas contribuir en los años siguientes a la superación de la pobreza.

Se pueden sistematizar siete tendencias de acuerdo a su significado sociopolítico (Latapí 1984):

---

3 En el trabajo al que me refiero (Latapí 1984) explico cuáles son los elementos constitutivos de una "tendencia": la opción ideológico-política que la inspira, el diagnóstico de la realidad social, la intencionalidad de incidencia sobre dicha realidad, los procesos instrumentales que se ponen en operación y la manera como se articulan y, finalmente, la forma de inserción política de la educación. Los dos primeros connotan rasgos que tienen mayor relación con aspectos teórico-sociales o interpretativos, en tanto que los tres últimos dicen relación a la estrategia metodológica propia de cada tendencia.

CUADRO 5

TENDENCIAS DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA SEGUN SU OPCION POLITICA

Opción ideológico-política	Tendencias
Afirmación del desarrollo capitalista	1) Extensionista. 2) Promocional.
Cambio estructural progresivo	3) Educación-concientización. 4) Organización económica. 5) Organización política.
Cambio radical	6) Educación política. 7) Movilización política.

Fuente: Latapí 1984.

Entre las tendencias que obedecen a una opción ideológico-política a favor del reforzamiento de una economía y un régimen social capitalistas, se distinguen dos: la extensionista y la promocional. La primera contempla el mejoramiento de las prácticas productivas; en ella la educación se centra en los procesos de capacitación. La segunda, o promocional, se orienta a apoyar la organización comunitaria para la satisfacción de las necesidades básicas y la elevación de los niveles de vida; la educación en este caso pretende apoyar acciones grupales o comunitarias, casi siempre interpelando a la conciencia colectiva para convertir a las comunidades en sujetos de su propio desarrollo.

La inserción política de la acción educativa es diferente en ambos casos. En los proyectos extensionistas asume una función meramente instrumental para mejorar la productividad; pretende refuncionalizar y modernizar la fuerza de trabajo para integrar los sectores marginados a la economía nacional. En los proyectos promocionales, en cambio, se integra en el esfuerzo por movilizar a las comunidades para acciones de desarrollo, principalmente incremen-

tando su capacidad de organización y solidaridad; aunque la concientización que pretende tenga las limitaciones de la opción política previa, se intenta transformar las actitudes y valores de las personas, lo cual suele llevar a un cuestionamiento de las relaciones sociales de la comunidad y de su situación estructural.

No es este el momento de emitir nuestros juicios personales sobre estas tendencias de EA. Podemos –y en lo personal lo hacemos– juzgarlas inadecuadas para superar definitivamente el problema de la pobreza. Pero debemos reconocer que dichas tendencias –únicas posibles en la racionalidad política de algunos gobiernos de la región– hacen también aportaciones, aunque limitadas, al problema de la pobreza. En una visión prospectiva podrán contribuir al mejoramiento de la productividad, a la generación de empleos, a la efectividad de las reformas agrarias, a la satisfacción de las necesidades básicas y a la consolidación gradual de los grupos pauperizados como sujetos de su propio desarrollo –aunque muchos de estos efectos queden confinados a las élites de los medios pobres.

Otras tres tendencias de la EA se inscriben bajo una opción ideológico-política que rechaza el sistema social vigente y propicia un cambio estructural progresivo hacia una sociedad más justa –cuyos rasgos suelen describirse sólo en términos generales. Son muchas las variantes de esta opción (que puede encontrarse lo mismo en proyectos independientes que en proyectos gubernamentales). Algunos consideran que es posible, desde el interior de la sociedad capitalista, ir logrando una transición significativa, aprovechando los espacios y coyunturas disponibles; otros juzgan que el cambio revolucionario, necesariamente violento, requiere una preparación, principalmente mediante el fortalecimiento del poder de las clases trabajadoras. Se inscriben bajo esta opción: algunas expresiones del movimiento autogestionario que procura consolidar la propiedad social como base de la sociedad futura; algunas posiciones marxistas (generalmente ortodoxas, positivistas o nacionalistas) que se proponen preparar la transición hacia el socialismo reforzando la capacidad de organización y acción de las clases populares; y algunas posiciones de inspiración cristiana que adoptan objetivos estratégicos semejantes. Todas ellas coinciden en postular un pro-

yecto político alternativo, propio de las clases oprimidas, que la educación debe ayudar a definir, explicitar y consolidar.

Entre las tendencias que corresponden a esta opción se distinguen:

- la educación-concientización, en la cual la acción educativa se concentra en hacer avanzar la toma de conciencia –incluyendo la conciencia de clase– de los grupos populares, para que se constituyan en sujetos de acción social y política;
- la que privilegia la organización económica y vincula los procesos educativos con acciones productivas;
- y la que enfatiza la organización política, orientando los procesos educativos a este fin.

Prospectivamente, estas tendencias, que parecen cobrar cada vez mayor fuerza en muchos países de la región, harán aportaciones importantes a la superación de la pobreza. No sólo producirán efectos inmediatos en las líneas antes indicadas, sino que acelerarán procesos significativos para los cambios estructurales en el largo plazo.

De acuerdo a su concepción del cambio social, la superación de la pobreza requiere la transformación de las relaciones actualmente asimétricas entre los grupos sociales y esta transformación supone la consolidación de un mayor poder de negociación de las clases populares. La educación, en esta concepción, tiene una ineludible dimensión política, como elemento de apoyo y orientación de las luchas sociales. Aunque los cambios posibles, en la mayor parte de los contextos políticos nacionales, sean sólo graduales, la EA aspira a reforzarlos.

Se distinguen en la región, finalmente, otras dos tendencias de EA que obedecen a una opción ideológica más radical: la que postula el cambio estructural hacia el socialismo en forma violenta, mediante la agudización deliberada de los conflictos de clase. Aunque menos frecuentes, estas tendencias son también una realidad objetiva en algunos de nuestros países. Una de ellas enfatiza la educación política y la otra la movilización para la acción política directa, encaminada a la toma de poder de las clases populares.

Ligados por lo general a movimientos políticos más amplios, los proyectos de este signo tendrán el éxito que tengan dichos movimientos. Independientemente de sus finalidades últimas, puede pensarse que su operación hará también contribuciones inmediatas a la superación de la pobreza, al propiciar la concientización y la capacidad de organización y movilización de los sectores pobres.

Todas estas tendencias seguirán, previsiblemente, evolucionando en la región, con los énfasis propios que les impriman las características de cada contexto nacional.

En los proyectos gubernamentales es esperable que predominen, en cada país, aquellas tendencias que coincidan con la intencionalidad fundamental del régimen político establecido. Una manera de apreciar esto consiste en relacionar la tipología de liderazgos políticos latinoamericanos que ha propuesto Ribeiro (1976:89) –y que suponemos conocida– con las siete tendencias comentadas (Latapí 1984:56). En el Cuadro 6 se indica en qué regímenes políticos es esperable que se presenten las tendencias descritas, al menos según la racionalidad fundamental de cada tipo de régimen. (Las líneas firmes indican una congruencia más estricta; las punteadas, una menos estricta).

Las tendencias extensionista y promocional (1.1 y 1.2) se orientarán:

- en regímenes patriciales: casi no se presentan (son regímenes agrarios que protegen los privilegios de los hacendados);
- en regímenes autocráticos (dictatoriales): a mejorar la productividad, manteniendo la subordinación de clases y excluyendo a las clases populares de la vida política;
- en regímenes populistas: a mejorar la instrucción y la productividad con el fin de legitimar el poder y movilizar a las masas en su apoyo;
- en regímenes reformistas (democrático-representativos): a mejorar, asimismo, la instrucción y la productividad, y reforzar las conquistas de las clases trabajadoras, con el fin de modificar la correlación de fuerzas;

CUADRO 6

TENDENCIAS DE EDUCACION DE ADULTOS EN PROYECTOS GUBERNAMENTALES SEGUN TIPO DE REGIMEN POLITICO

Tipo de Régimen Político	ELITISTAS				ANTIELITISTAS			
	Patriciales (generalmente civiles)	Autocráticos (generalmente militares)			Populistas	Reformistas	Modernizadores	Revolucionario-socialistas
		Patriarcales	Tiránicos	Represivos				
Tendencias y Subtendencias de la EA								
1.1	- - - - - - -	———	———	———	- - - - -	- - - - - -	- - - - - - -	
1.2					———	———	———	
2.1								
2.2								
2.3								
3.1								———
3.2								———

- en regímenes modernizadores (nacionalistas): a mejorar la instrucción y productividad con el fin de incorporar a las masas a la vida económica, social, cultural y política, mediante reformas profundas.

En el otro extremo, las tendencias radicales de educación y movilización política (3.1 y 3.2) se presentarán en los regímenes revolucionario-socialistas, orientándose a consolidar el apoyo y la fidelidad ideológica de las masas.

En el caso de proyectos privados, en cambio, la ubicación de las tendencias de EA será diferente, como se muestra en el Cuadro 7.

En este caso, las tendencias extensionista y promocional (1.1 y 1.2) sólo aparecerán en proyectos promovidos por instituciones privadas vinculadas a los intereses de las clases dominantes.

Predominarán, en cambio, las tendencias educación-concientización, organización económica y organización política (2.1, 2.2 y 2.3), con la orientación general a sobrepasar las condiciones sociopolíticas prevalecientes. En particular, estas tendencias se orientarán:

- en contextos autocráticos: a la sobrevivencia de las masas contra la tiranía o represión, reforzando su identidad cultural y sus capacidades económica y política, a la vez que a preparar acciones de cambio social futuro;

- en contextos populistas, reformistas y modernizadores: a aprovechar los espacios propios de estos contextos para la concientización de clase y el incremento de capacidad de organización económica y política de las clases populares.

Finalmente, las tendencias más radicales (3.1 y 3.2) serán también frecuentes en contextos populistas, reformistas y modernizadores. En contextos represivos tendrán menor cabida, y en contextos revolucionario-socialistas, si se dan, adquirirán otro significado (de apoyo al régimen constituido).

Hasta aquí la prospectiva de la EA en la región.

CUADRO 7

TENDENCIAS DE EDUCACION DE ADULTOS EN PROYECTOS PRIVADOS SEGUN CONTEXTO POLITICO

Contextos Políticos	E L I T I S T A S				A N T I E L I T I S T A S			
	Patriciales	A u t o c r á t i c o s			Populistas	Reformistas	Modernizadores	Revolucionario-socialistas
		Patriarcales	Tiránicos	Represivos				
Tendencias y Subtendencias de la EA								
1.1								
1.2								
2.1								
2.2								
2.3								
3.1								
3.2								

3. ESTRATEGIAS RECOMENDABLES PARA EL FUTURO DE LA EA A LA LUZ DE LA POBREZA

La reflexión sobre la evolución previsible de la pobreza en América Latina es útil no sólo para cuantificar desde este enfoque las dimensiones del problema, sino sobre todo para proponer orientaciones cualitativas para el desarrollo futuro de la EA. A la luz de los análisis hechos se proponen algunas recomendaciones para orientar la EA en la región, distinguiendo las que contemplan efectos inmediatos y las que se orientan a efectos a más largo plazo.

En relación con los efectos inmediatos, son pertinentes las recomendaciones siguientes:

1) Los cambios previsibles en la distribución espacial de la población y la creciente concentración relativa de los pobres en las ciudades implican una mayor atención educativa a los adultos urbanos. Aunque es evidente que no puede ignorarse la pobreza rural, pues se alentaría la migración del campo agravando las situaciones urbanas, la densidad creciente de la pobreza urbana obliga a redoblar los esfuerzos de EA en este medio.

2) La magnitud, ya descrita, del déficit futuro de empleos, sugiere relacionar lo más estrechamente posible las acciones de EA con la generación de empleo y el fomento de autoempleo, dando prioridad a los grupos poblacionales en edad de trabajar. La EA, además, debiera relacionarse con los diversos programas sectoriales que fomentan empleo o lo implican, proporcionando la necesaria capacitación. Especial atención deberá darse a la generación de empleos que supongan inversiones bajas de capital.

3) Deberá darse prioridad a los grupos más postergados. Entre éstos destacan los indígenas, las mujeres y los jóvenes desocupados. En algunos países de fuerte densidad indígena (p. ej. México) se da el caso de que, aunque su índice nacional de analfabetismo se ha abatido (oficialmente es el 13%), los municipios con mayor población indígena siguen registrando tasas superiores al 80% (en Chiapas y Oaxaca). Respecto a las mujeres, es urgente terminar con la discriminación educativa y social

de que son objeto en la mayor parte de los países de la región. La creciente población de jóvenes desocupados plantea una especial urgencia de acciones educativas, orientadas principalmente a la generación de formas de autoempleo.

4) Las carencias extremas que sufrirán las familias pobres hacen recomendable dar prioridad a acciones educativas tendientes a incrementar el acervo y la productividad de los activos que poseen los pobres: la tierra y otros bienes de producción, las tecnologías que ya dominan, su tiempo disponible, etc. La educación deberá promover hábitos de racionalidad que se traduzcan en una organización más productiva de los insumos con que se cuenta.

5) Las insuficiencias cuantitativas y cualitativas de los servicios públicos en los medios pobres pueden ser en parte suplidas si los grupos pauperizados desarrollan una mayor capacidad de autogestión en la satisfacción de sus necesidades básicas: salud, alimentación, vivienda y otras. La EA puede hacer aportaciones muy significativas en este rubro.

6) En un contexto de austeridad obligada, cobra especial importancia la educación para el consumo, sobre todo para contrarrestar la publicidad de los medios de comunicación que inducen a la compra de alimentos poco nutritivos y de artículos no necesarios.

Estas recomendaciones contribuirán a aliviar la pobreza en el corto plazo. Algunos las calificarán de reformistas y refuncionalizadoras, pero hay que recordar que cada persona no cuenta sino con una sola vida; sobrevivir puede no ser un ideal revolucionario, pero para cada persona tiene un valor absoluto.

Otras recomendaciones contemplan efectos a más largo plazo. La pobreza es un problema estructural, producto de una organización social injusta. La lucha contra ella tiene que plantearse en el plano de las transformaciones estructurales, que son fundamentalmente políticas y económicas. La EA debe articularse con estas transformaciones, y en este sentido caben las recomendaciones siguientes:

1) Incrementar la toma de conciencia de los grupos populares para que sean capaces de asumir su historia y convertirse en protagonistas de su propio proyecto de desarrollo. Esto implica (Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber y Educación Popular 1984: 18ss.): capacidad para comprender la realidad, conciencia crítica sobre dicha realidad, capacidad de organización, acción eficaz y participación efectiva. El proceso de toma de conciencia desembocará en lo que muchos autores llaman "poder popular", o sea la capacidad del pueblo para participar de manera conciente, organizada y eficaz en la definición y construcción de una forma de convivencia que permita alcanzar niveles constantemente crecientes de plenitud individual y colectiva.

2) Este proceso de toma de conciencia deberá manifestarse particularmente en el orden de la actividad económica de los grupos populares; no hay poder político si no está sustentado en fuerza económica. No es aquí el lugar de tratar la compleja problemática de la vinculación entre la economía informal y la formal, pero sí es importante señalar la importancia de que las acciones productivas que promueva la EA vayan orientadas a la superación de los obstáculos estructurales del desarrollo económico de los pobres. En el caso específico de las poblaciones rurales, importa destacar que no basta que las acciones productivas que se apoyen contribuyan a elevar el ingreso de las familias; es necesario que estas acciones se articulen de tal manera que den por resultado un desarrollo autosostenido, apoyado en nexos económicos horizontales entre las propias comunidades. De esta manera se tenderá a generar una economía "paralela" como medio para salvar al campesinado de la explotación de la economía mayor (Proyecto Tequisquiapan 1984).

3) Particularmente será importante ir creando y fortaleciendo en los años futuros redes de proyectos de EA, principalmente de aquéllos que promuevan acciones productivas. El fortalecimiento del poder de negociación de las clases populares –medio indispensable para una mejoría de sus condiciones de vida por vía pacífica– requiere que las acciones se articulen en mecanismos más amplios de cooperación, solidaridad y lucha por sus dere-

chos. Esto deberá tomarse en cuenta en la planeación de la EA, tanto pública como privada.

4) Es indispensable aceptar que la EA va inexorablemente vinculada con la lucha de las clases populares por el poder social que les corresponde. Si se entiende la pobreza como un problema de naturaleza estructural y se acepta que su superación supone la conquista, por estos grupos, de derechos que les son negados, es imposible sostener una concepción irénica y políticamente aséptica de la EA. Las acciones educativas –sobre todo cuando se desbordan, como en la EA de nuestros países, hacia el campo social– son acciones que incrementan el poder de los grupos postergados. Los gobiernos deberán ser consecuentes con esto y, al planear sus programas de EA, asumir que están deliberadamente alternando las formas de control social y las correlaciones de fuerza vigentes.

5) Otra recomendación indispensable se refiere a la orientación de los medios de comunicación social. En la mayoría de los países de la región, estos medios, especialmente la TV comercial, realizan una labor nefasta de deseducación que nulifica los esfuerzos de los Ministerios de Educación. Es ingenuo que los gobiernos pretendan educar a su población adulta y permitan la penetración constante de emisiones que minan los valores autóctonos[4], fomentan la mediocridad intelectual, presentan realidades enajenantes e inducen valores y actitudes claramente contrarios a la filosofía educativa que se proclama.

6) Finalmente, es obvio que deben incrementarse significativamente los presupuestos gubernamentales de la EA. Se ha dicho que en la mayoría de los países de la región estamos alcanzando la meta de construir "la primera mitad" del sistema educativo, la que corresponde a los niños y jóvenes. Está por construirse "la segunda mitad", cuya demanda es de una magnitud semejante a la de la primera. Los recursos destinados a esta tarea debieran ser congruentes con su magnitud.

---

4 En varios canales de la TV comercial mexicana, por ejemplo, más del 90% de la programación en el horario estelar es de origen norteamericano.

CONCLUSION

Hemos intentado presentar una visión prospectiva de la EA latinoamericana. La evolución de la pobreza e indigencia en la región y la reflexión sobre las diversas tendencias presentes en la EA han dado pie para formular algunas recomendaciones para orientar mejor las acciones en los años futuros.

Otras prospectivas puntualizarán las demandas particulares de alfabetización, de educación básica o de diversas acciones promocionales. Esta es más global, su propósito es contrastar las tareas educativas con el reto de transformar nuestras sociedades para asegurar a todas las mujeres y hombres de América Latina un nivel mínimo de dignidad humana.

Este enfoque ha pretendido destacar el sentido profundo que tiene la EA en el aquí y ahora de nuestros países. Es un sentido de justicia. No es posible coexistir con un proceso histórico de dimensiones dramáticas que condenan a millones de seres humanos a la pobreza, sin sentirnos interpelados por esos pobres.

No es usual en foros como el presente, de carácter técnico, apelar a la dimensión ética de los problemas. A mí me parece, en este caso, ineludible. En todas las épocas y culturas el pobre, que es víctima de la injusticia, ha cuestionado la conciencia de los demás hombres; su presencia silenciosa se ha convertido en clamor de justicia. Hoy, en nuestras culturas deshumanizadas y pragmáticas, los pobres de nuestros países también se yerguen inexorables ante nosotros. No sólo son una advertencia sobre nuestra propia vulnerabilidad. No sólo una comprobación fehaciente de los antivalores en que hemos fincado nuestra civilización. Son una invitación silenciosa a la compasión humana en el terrible sentido cósmico de esta expresión: el de una solidaridad obligada de toda nuestra especie. Con dioses o sin ellos, basta un pobre para fundar todo el orden moral.

Un campesino mexicano, el día en que pudo escribir por primera vez su nombre, en mi grupo de alfabetización, se quedó contemplando largamente lo que había escrito. Luego, sonriendo, me dijo: "Ahora sí, voy a empezar a ser gente de razón". Tiene 74 años. En estas palabras –"ser gente de razón"– expresaba todo el anhelo de su dignidad, que sentía empezaba a recuperar.

REFERENCIAS

ALTIMIR, Oscar. *La dimensión de la pobreza en América Latina.* Cuadernos de la CEPAL, No. 27, Santiago. 1979

ALTIMIR, Oscar. *La pobreza en América Latina: un examen de conceptos y datos.* Revista de la CEPAL, No. 13, abril de 1981. 1981

Centro Latinoamericano de Apoyo al Saber y Educación Popular . *Apoyos metodológicos para la evaluación en programas promocionales de desarrollo rural.* México, D.F. (mimeo). 1984

CEPAL - PNUD - UNICEF. *La superación de la pobreza: una tarea urgente y posible.* E/CEPAL/G 1308, 9 de mayo de 1984 (mimeo).

FILGUEIRA, Carlos. *Expansión educacional y estratificación social en América Latina* (1960 - 70), *Proyecto de Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe.* DEALC/4, Santiago. 1977

HERNANDEZ LAOS, Enrique y CORDOBA CHAVEZ, Jorge. "Estructura de la distribución del ingreso en México", en *Comercio Exterior.* Vol. 29, núm. 5, mayo de 1979, p. 506ss. 1979

IGLESIAS, Enrique V. "La evolución económica de América Latina en 1983", en *Comercio Exterior.* Vol. 34, núm. 2, febrero de 1984, p.p. 185 - 200. 1984

INFANTE, M. Isabel. *Educación, comunicación y lenguaje: fundamentos para la alfabetización de adultos en América Latina.* Centro de Estudios Educativos, México, D.F. 1983

LATAPI, Pablo. *Tendencias de la educación de adultos en América Latina: una tipología orientada a su evaluación cualitativa.* CREFAL, Pátzcuaro (en prensa). 1984

Proyecto Tequisquiapan. *Hacia una economía paralela: algunos elementos para elaborar una teoría intermedia para la promoción campesina.* Tequisquiapan, Qro., México (mimeo). 1984

RIBEIRO, Darcy. "Tipología política latinoamericana", en *Nueva Política.* (México), Núm. 1, enero - mayo de 1976, pp. 85-106. 1976

SERRANO, Angel. "La pobreza: una realidad lacerante", en *Comercio Exterior.* Vol. 34, núm. 8, agosto de 1984, pp. 755 a 763. 1984

VERDEJO DE NORTHLAND, Ruth. "Atlas de los déficits educativos en América Latina", en *La Educación* (*OEA*). Núm. 82, año XXIV, enero-abril de 1980, pp. 49-64. 1980

CUADRO 1

UMBRALES DE POBREZA E INDIGENCIA
EN TRES PAISES (1970)

PAIS	Umbral de pobreza (en U.S.)	% de hogares bajo-línea de pobreza	Umbral de indigencia (en U.S.)	% de hogares bajo línea de indigencia	Déficit de la pobreza % del ingreso promedio de los hogares
Argentina	231.-	8%	117.-	1%	0.6%
México	157.-	34%	82.-	12%	4.1%
Honduras	142.-	65%	77.-	45%	17.4%

Fuente: CEPAL

CUADRO 2

DISTRIBUCION DEL INGRESO EN AMERICA LATINA (1965)

Grupo de ingreso	% del producto	% del ingreso promedio regional (= 100)
20% más pobres	3.5%	18%
30% por debajo de la mediania	10.5%	35%
30% por encima de la mediania	25.4%	85%
15% bajo el grupo superior	29.1%	194%
5% superior	31.5%	629%

Fuente: CEPAL

299

CUADRO 3

REDUCCIONES EN EL PRODUCTO POR HABITANTE
DE 1981 A 1983

Más del 20%	El Salvador Bolivia Costa Rica
Más del 15%	Uruguay Perú
Más del 12%	Chile Argentina Guatemala México
Más del 10%	Brasil Venezuela Honduras

Fuente: Iglesias 1984.

CUADRO 4

CONCENTRACION URBANA DE LA POBREZA EN TRES PAISES DE 1980 A 2000

(Millones de pobres)

PAIS	1980 Urbanos	Rurales	Total	2000 Urbanos	Rurales	Total
Brasil	25.2	27.4	52.6	40.0	25.6	65.6
Chile	1.2	0.6	1.8	1.6	0.5	2.1
Perú	3.4	6.3	8.6	5.2	8.4	14.7

Fuente: Serrano 1984.

CUADRO 5

TENDENCIAS DE LA EDUCACION DE ADULTOS EN AMERICA LATINA SEGUN SU OPCION POLITICA

Opción ideológico-política	Tendencias
Afirmación del desarrollo capitalista	1) Extensionista 2) Promocional
Cambio estructural progresivo	3) Educación-concientización 4) Organización económica 5) Organización política
Cambio radical	6) Educación política 7) Movilización política

Fuente: Latapí 1984.

301

La educación popular *

J. Eduardo G. Huidobro

Hoy en día numerosos grupos independientes que realizan actividades de EA se inscriben a sí mismos en una tendencia específica que se ha llamado "educación popular". El término, como todos los que surgen más de la experiencia práctica que de la reflexión analítica, mantiene aún considerable flexibilidad, pero existen esfuerzos valiosos por caracterizarlo y definirlo. De estos esfuerzos se presenta aquí uno, incluido en un trabajo más amplio de Juan Eduardo García Huidobro.

Lo interesante de este texto es que caracteriza la educación popular genéticamente, retomando las aportaciones sucesivas que históricamente la han ido conformando. Así, se recoge el conjunto de impulsos fundamentales que hoy animan a esta tendencia, independientemente de sus variantes.

Mérito especial tiene este enfoque porque permite apreciar —como lo señala al final el autor— que no es válido, si se quiere ser fiel a la realidad, separar tajantemente proyectos de educación y proyectos integradores. Las características institucionales, las circunstancias del contexto y las mismas contradicciones sociales que atraviesa cada proyecto obligan a matizar en circunstancias específicas el signo real de sus acciones, según las posibilidades que encierran de crecimiento de la conciencia y del poder de las clases populares.

1. En un trabajo reciente sobre educación y participación en América Latina[1] se hace ver la realidad de un nuevo para-

---

* Fragmento de: *Aportes para el análisis y la sistematización de experiencias no formales de educación de adultos.* Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Santiago, 1980. (mimeo).

1 Ver Cariola, P. *Educacion y participación en América Latina.* CEPAL. Santiago, 1980.

digma en la educación de la región, emergente a través de una multiplicidad de experiencias entre las cuales, sin duda, las experiencias no formales en el medio rural ocupan un lugar destacado. Si atendemos a la caracterización de estas experiencias –hecha atendiendo a una breve descripción de proyectos– y si tenemos en cuenta que esta caracterización surge de experiencias que se dan en contextos diversos, de cara a modelos de desarrollo dominantes diversos, con orígenes y manifestaciones diversas, es claro que podemos hablar de un sentir común, de una aproximación compartida al problema de la educación del pueblo.

Retomemos esta caracterización[2]:

– Estas experiencias y programas educativos buscan partir de la realidad de los participantes, de su situación histórica concreta propiciando una toma de conciencia en relación a su ubicación económica y social. En realidad puede referirse a su situación de aprendizaje, a las condiciones de vida y de trabajo, a la cultura y valores propios, a las relaciones de poder con otros grupos en la sociedad. Se busca, por tanto, una alternativa a los tratamientos uniformes, preparados centralmente, sin atención a la heterogeneidad de toda índole que caracteriza a nuestros países. En este sentido se advierte una preocupación creciente por superar el carácter invasor y alienante de los programas educativos convencionales y de los modelos culturales difundidos masivamente. En contraposición, se valora la cultura popular e indígena, se profundiza la identidad colectiva y se toma pie en las formas originales de enfrentar el entorno natural y social.

– La forma de proceder es normalmente *grupal*, cooperativa, comunitaria, *organizada*, democrática. Se busca el crecimiento personal a través de la relación con otros, la actividad y responsabilidad colectiva en la investigación previa, la organización del proceso, la fijación de objetivos, la planificación, la gestión y la evaluación del programa. Así se fomenta la participación y el aprovechamiento de los recursos y talentos del propio grupo y de la comunidad.

---

2 Tomamos esta caracterización de las pp. 26-28 del trabajo citado en la nota anterior, introduciendo sólo algunas modificaciones de detalle.

– Se tiende hacia una *relación pedagógica horizontal* entre educador y educando. El maestro es más bien orientador, monitor de un proceso en que el grupo tiende a una autonomía cada vez mayor; muchas veces recurren a promotores o animadores de la misma comunidad. Se habla de autoaprendizaje, autodisciplina, autoevaluación, autogestión, buscando que el proceso sea transparente a todos y el control y la responsabilidad comunitaria sean reales. De aquí la necesidad de replantearse continuamente las metas de acuerdo a los cambios que se van produciendo.

– La educación está estrechamente ligada a la acción. Si parte de la realidad, también trata de volver a ella y modificarla; la educación se da en medio de las responsabilidades familiares, sociales y de trabajo. Un objetivo central es la organización de la base. En este sentido, el enfoque es inevitablemente político o tiene implicaciones políticas en el sentido general del término.

Se manifiesta un claro esfuerzo por integrar no sólo el aprendizaje y la acción sino también por superar la segmentación que la educación suele introducir entre trabajo manual e intelectual, formación general y capacitación, adultos y jóvenes, especialistas de diverso tipo y no-especialistas. Se advierte así una reacción contra las tendencias de la tecnocracia, burocracia y el credencialismo y en favor de una relación más directa, personal y cercana a la base y una integración de la educación al proceso productivo y social, a la vida familiar y de la comunidad local[3]. De ahí los programas vinculados a salud, nutrición, estimulación, vivienda, recreación, gestión empresarial, capacitación laboral, desarrollo comunitario.

– Intelectualmente, su originalidad regional les viene por la adaptación y apropiación de elementos teóricos y técnicas de origen europeo o norteamericano a una problemática latinoamericana. Con todo, en la práctica constante con los sectores populares se ha dado un grado de creatividad significativo.

---

3 En este sentido no son formales. Ha habido dificultad en definir lo no formal, pero sin entrar en la discusión parece posible entender por ello algunas características en oposición al sistema escolar: no se articulan de acuerdo a los ciclos y grados del sistema escolar: no son secuenciales, no están sujetos a acreditación y certificación.

– La base institucional de estos programas es variada y está formada por centros privados (por ejemplo, vinculados a la Iglesia Católica o a otras iglesias), por instituciones públicas, muchas veces en convenio con organismos internacionales, y por algunos ministerios de educación. Son muy pocos los casos en que dependen de movimientos de bases. El financiamiento es, las más de las veces, externo, o a través de agencias de ayuda al desarrollo y organismos internacionales o de ayuda bilateral.

– Finalmente cabe hacer notar que la naturaleza participativa de los programas, los objetivos que persiguen y los planteamientos teóricos en que se sustentan están conduciendo a un cuestionamiento de los métodos ortodoxos de investigación, planificación y evaluación de la educación. El sólo hecho de que los objetivos queden en manos de los participantes y que los puedan modificar durante el programa ya obliga a un cambio "copernicano" en el pensamiento sobre evaluación. Así, hoy toman fuerza enfoques como la investigación participante o la investigación-acción que vincula la investigación a la misma acción y la transforma en un proceso educativo. Es posible advertir que estas búsquedas están estrechamente ligadas a las nuevas fronteras del saber en América Latina y también en Europa y Estados Unidos en los campos de la antropología, la lingüística, la sociología del conocimiento, los nuevos enfoques del saber y las ciencias sociales.

Para hacer más patente la presencia de estas características en el enfoque actual de la educación de adultos y más específicamente en el caso de la educación en sectores rurales, cabe señalar la gran semejanza que es posible observar entre estas características desprendidas de los programas y los conceptos operativos que se difunden actualmente a través de la metodología de planificación de la educación para el desarrollo rural integrado de las zonas rurales[4]. Semejanza que no es de extrañar, pues como se ha señalado "estos principios deben ser entendidos como un esfuerzo por respetar la dinámica propia de la comunidad para su desarrollo autónomo y

4 "Metodología de planificación de la educación para el desarrollo rural integrado de zonas rurales", *Boletín de Unesco*, No. 23 - 24, OREALC, 1978.

autosuficiente (...); representan una sistematización de las experiencias de participación, con el objeto de potenciar la energía comunitaria en experiencias similares"[5]. Así, se postula que el planeamiento de la educación para el desarrollo rural debe ser:

– Crítico: en el sentido que se debe partir de la realidad, comprendiéndola y llegando a "la actuación para transformar su situación y superar los problemas de su comunidad dentro del contexto global de la sociedad".

– Orgánico y participativo: porque "cuando la comunidad no está organizada, debe promoverse la creación y/o el fortalecimiento de organismos de base" que permitan la participación de la comunidad y su intervención efectiva en el proceso de toma de decisiones.

– Operativo: vale decir referido constantemente a la acción. En este sentido, el planeamiento también es llamado "integral" porque liga la educación al conjunto de actividades y necesidades del desarrollo de la comunidad rural[6].

2. Ahora bien, casi no es necesario recalcar la afinidad de estas características con algunos puntos del pensamiento de Freire y su concepción de educación liberadora. De partida se advierte una búsqueda clara por superar el tipo de educación tipificada como educación bancaria, pero también estas características muestran un énfasis en la participación popular, en el respeto a la cultura popular; dan importancia a la toma de conciencia y a la organización... ¿Justifica esta afinidad la idea de que se ha superado una perspectiva educacional que busca "integrar" al pueblo al orden establecido y que se ha optado por un enfoque "liberador"?

Parece que no. De hecho, el mismo autor de la caracterización anterior advierte en los programas que analiza la presencia de "dos

---

5 VERA, R. y otros. *Estudios sobre la participación de la población campesina en la planificación de la educación al nivel local: la experiencia en una localidad de Melipilla*. Santiago, Chile, OREALC, 1980, p. 9. En el título 11, p. 9-18 de este documento hay una buena síntesis del planeamiento de la educación para un desarrollo rural integrado.

6 Los textos entre comillas corresponden a "Metodología..." citado en Nota 4.

vertientes ideológicas diferentes", una que busca ampliar la participación dentro del orden existente y que –en el fondo– "integra a un proyecto cultural"; otra que centra más el problema en "despertar una conciencia y una voluntad de transformación crítica" y que "aspira a generar un proyecto cultural propio de los sectores dominados"[7].

Sin embargo, se aprecia un paso adelante, ya que "el hecho de que los programas no lleguen a cuestionar las estructuras no significa que la participación que inducen no pueda tener eventualmente consecuencias políticas en sentido amplio"[8]. Pareciera que si se toma en serio la voluntad de los programas por partir, respetar, permitir el desarrollo de los valores de las comunidades en las que operan, es dable esperar que, en alguna medida, esto redundaría en una búsqueda de transformación de un sistema que domina y mantiene en el silencio a los sectores populares. Pero es dable también esperar lo contrario, esto es, que tenga más fuerza la lógica de la "integración" y que este desarrollo de valores de las comunidades, aprovechado en un mejoramiento local o regional, redunde en una menos conflictiva inserción de los campesinos al sistema dominante.

Es esta segunda posibilidad la que quieren evitar diversas experiencias de educación popular que insisten en el carácter de clase de la educación del pueblo. En este caso, las características ya señaladas también están presentes: toma de conciencia, organización del pueblo, partir de la vida y la experiencia, respeto a la cultura popular, pero el calificativo "popular" redefine estas características desde una perspectiva mucho más política[9].

En primer lugar porque el término "popular" tiene una clara connotación de clase, esto es, lo popular no es únicamente sinónimo

---

7 CARIOLA, P. p. 20, citado en Nota 1.

8 CARIOLA, P. p. 27 (citado en Nota 1).

9 Hemos profundizado esta perspectiva en: GARCIA HUIDOBRO, J.S. y MARTINIC, S. *Educación popular en Chile. Algunas proposiciones básicas. PIIE, Santiago*, 1980. Puede verse también: CELADE. *Fundamentos teóricos y peculiaridades de la educación popular en América Latina*. Documento de trabajo, Lima, 1980, 159 pp.

de pobre, sino que se refiere al sector popular como un grupo de personas que conforman un sector social amplio que tiene en común el ser oprimido económica, política e ideológicamente por otro sector no-popular que lo explota[10]. Esta situación de dominación ha negado a los sectores populares su calidad de sujetos políticos y —en esta perspectiva— la educación popular se impone como tarea contribuir a la constitución del pueblo en sujeto político.

En segundo lugar, "popular" quiere decir alternativa propia, necesidad de construcción de un proyecto histórico nacional tendiente a una sociedad más justa e igualitaria donde desaparezcan las clases sociales[11]. Proyecto que implica la creación de una nueva hegemonía que ofrezca a los sectores populares y a la sociedad las bases para tener acceso a una nueva identidad colectiva.

En tercer lugar, esta referencia de lo "popular" como una realidad unitaria, muestra que se buscan vínculos de solidaridad a través del conjunto de los sectores de la sociedad que pueden compartir el proyecto y unificarse en torno a un proyecto nacional y popular alternativo. En este sentido, los términos "toma de conciencia" y "organización" no tienen un carácter localista, meramente comunitario, sino que se refieren a la vinculación de los diversos sectores populares organizados en un movimiento popular. Este hecho es particularmente importante en el campo puesto que la "toma de conciencia" y la organización de muchos grupos no basta para que los campesinos tengan algún poder en la sociedad; su fuerza social pasa por la unificación entre ellos y con el resto de los trabajadores.

Finalmente, es posible anotar que con el término educación "popular" se suele indicar también que la educación es una herramienta específica dentro de este avance de los sectores populares

---

10 LOU, Javier. *Programa de educación de adultos en area rural*. Bartolomé de las Casas, Cuzco, Perú. BALLON, Eduardo. *La educación para adultos y la investigación participatoria*. Ambos trabajos fueron presentados al 1er. Seminario latinoamericano sobre investigación participativa en medio rural, Ayacucho, 1980.

11 Ver: LOU, J. y BALLON, E., citados en la nota anterior.

308

en cuanto sujetos políticos conscientes y organizados, pero no es la única herramienta[12].

Esta definición de la educación popular nos permite presentarnos la actual realidad de la educación de los adultos campesinos como un campo de fuerzas en el cual actúan fundamentalmente las fuerzas dominantes y las que provienen de una práctica progresivamente autónoma del pueblo. Es en medio de este campo de fuerzas que se encuentra un conjunto de programas educativos que o toman partido por el sistema o por el pueblo o que contienen en sí ambos tipos de fuerzas y son portadores de prácticas oscilantes entre ambos tipos de intencionalidades. Los programas tienen en común —como hemos señalado— el partir de las necesidades, de la vida, de los valores de las comunidades populares; lo que está en juego y lo que debe ser clarificado y profundizado es si van de los valores de la comunidad, a los valores del sistema o si, partiendo de los valores de la comunidad, éstos están ligando y están enriqueciendo los valores de un proyecto popular[13].

Lo anterior permite aclarar que cuando se presentan, en forma polar, proyectos liberadores y proyectos integradores, se está procediendo esquemática y conceptualmente y no se está haciendo un juicio de realidad. Se trata de una distinción o tipología que tiene una intencionalidad analítica y metodológica, pero no de una distinción real. En el plano de la realidad histórica, será posible, a lo más, hablar de proyectos más liberadores y más conservadores, de propósitos más acordes con los intereses del pueblo y de propósitos más dependientes de la estructura de dominación, pero es necesario pensar que la contradicción que atraviesa la sociedad, la atraviesa también cada proyecto. Así un proyecto integrado a un plan de desarrollo rural claramente anti-popular podría generar en su interior contradicciones y por tanto espacios de expresión, toma de conciencia y organización popular; y también, un proyecto generado a partir de organizaciones populares, con claros propósitos de ayudar

---

12 Ver: *Documento final. I Seminario latinoamericano sobre investigación participativa en medio rural.* Univ. Nac. de San Cristóbal de Huamanga. Ayacucho, Perú. 1980, p. 23.

13 Ver: RODRIGUEZ B., Carlos. "Da educacao fundamental au fundamental da educacao". *Cuadernos do CEDES*, No. 1, 1980, pp. 5-34.

a la toma de conciencia y organización popular, encuentra en su desarrollo y en su interior constantes trampas que pueden deslucir su intencionalidad o aún trastocarla. En suma, el campo cultural y educativo es un lugar de lucha entre las clases; en diferentes momentos y espacios, las posibilidades de crecimiento de los sectores populares serán mejores o peores, pero nunca está asegurado este crecimiento, como tampoco está absolutamente impedido.

320

Investigación participativa: una introducción *

El campo de la EA ha sido particularmente propicio a las rectificaciones e innovaciones en la metodología de las ciencias sociales. Puede decirse que ha sido a partir de experiencias de EA como han surgido la investigación-acción y la investigación participativa, tendencias que implican transformaciones de gran importancia no sólo en la metodología de la práctica social sino aun en el concepto y la finalidad de las disciplinas sociales.

El presente texto reúne dos ventajas para servir como introducción al tema de la investigación participativa: logra resumir las características fundamentales de esta tendencia e ilustra, por otra parte, la gran variedad de sus métodos de trabajo con un interesante conjunto de experiencias concretas.

La bibliografía actual sobre investigación participativa es muy amplia. Existen aportes teóricos al debate sobre sus presupuestos epistemológicos, sobre su carácter científico, sobre la relación entre conocimiento científico y saber popular; y abundan también variados paradigmas metodológicos para operacionalizarla. El texto del Consejo Internacional de Educación de Adultos pretende ser sólo una primera introducción.

I. ¿QUE ES INVESTIGACION PARTICIPATIVA?

La Investigación Participativa constituye un apoyo a los esfuerzos de los individuos, grupos y movimientos que cuestionan la desigualdad social y trabajan para eliminar la explotación. Su importancia es vital dentro del proceso de aprendizaje de un grupo porque

---

* Tomado de: Society for Participatory Research in Asia. "Participatory Research: an introduction" en *Participatory research network series*. Núm. 3, ICAE, Toronto, Canadá, 1982.

Traducción de Alba Leal.

promueve el desarrollo del entendimiento crítico de los problemas sociales, sus causas estructurales y las posibilidades de superarlas.

Este sistema de investigación está basado en la interacción democrática de los investigadores y los miembros del grupo bajo estudio. Dicha interacción depende de la participación política de quienes están involucrados, ya que es la única forma de superar la explotación.

Quienes ostentan el poder económico y político consolidan su control a través de las instituciones sociales tales como medios de comunicación, instituciones religiosas, el gobierno, las leyes y el sistema educativo. Así, las condiciones de vida y trabajo de los oprimidos, dependen completamente de la estructura de poder dominante.

Tal opresión asume dimensiones psicológicas y sociales al ser reforzada a través de los mensajes transmitidos por las instituciones sociales. Se hace creer a los oprimidos que ellos mismos son los causantes primarios de sus pobres condiciones de vida.

De esta forma, la falta de información y la diaria preocupación por la sobrevivencia, impiden que la gente entienda las estructuras de poder, su funcionamiento y efectos.

Tomando en consideración estos antecedentes, la Investigación Participativa cuestiona los métodos convencionales de investigación de las ciencias sociales que son difundidos a través de las instituciones educativas sociales y culturales; las considera herramientas de refuerzo a la estructura de poder.

La Investigación Participativa ha sido desarrollada para trabajar en diversas situaciones económicas, sociales y políticas a niveles regionales y nacionales, buscando siempre un cambio en el orden establecido, nunca su continuidad.

Este método de estudio está integrado por tres procesos interrelacionados:

a). Investigación colectiva de problemas y temas concretos, contando con la participación activa de quienes integran el sistema o grupos de estudio.

b). Análisis colectivo a través del cual los participantes logran entender los problemas y sus causas estructurales (socioeconómicas, políticas y culturales).

c). Acción colectiva de los participantes para implementar soluciones a corto y largo plazo.

La integración de los tres procesos constituye la base de la Investigación Participativa, por lo que no pueden darse en forma aislada.

La Investigación Participativa es todo un proceso de aprendizaje para quienes toman parte en ella. Se inicia con una situación y experiencia concretas para llegar al análisis crítico y la acción que conduce al cambio.

La discusión e interacción a nivel colectivo representan la parte medular del método, ya que los grupos sociales sólo pueden comprender su situación mediante el aprendizaje de experiencias propias y ajenas. Por ello, las soluciones a sus problemas no son fáciles de definir; el diagnóstico depende del conocimiento y experiencias de cada participante en el estudio.

La Investigación Participativa por lo general comienza con la determinación del problema. Los participantes identifican un problema común y trabajan juntos para resolverlo. Entender el cómo y el porqué de un problema es esencial para definir un cambio de acción. Implica una etapa de cuestionamiento, ya que es la única forma de ir más allá de las explicaciones convencionales.

Precisamente la Investigación Participativa surgió como una respuestas a las deficiencias de los métodos de investigación utilizados en el campo de la educación de adultos durante los 60 y 70. Educadores y científicos relacionados con la educación de adultos lucharon para desarrollar un método que proporcionara respuestas prácticas y efectivas a la superación del subdesarrollo.

Así, los principios y métodos de la Investigación Participativa son resultado de diversas disciplinas teóricas dentro de las ciencias sociales y experiencias prácticas.

Los principios básicos de la educación de adultos son el fundamento de la Investigación Participativa porque de acuerdo a

ellos, los adultos tienen el compromiso de participar activamente en el mundo, decidiendo qué necesitan aprender y el mejor camino para lograrlo.

Algunas corrientes antropológicas fueron especialmente importantes para el desarrollo inicial de la Investigación Participativa, ya que la antropología es una de las pocas ciencias sociales que practica estudios a fondo al nivel de la comunidad.

El método de acción también es importante porque éste requiere la participación de los involucrados en la definición del problema y en las acciones tendientes a la transformación radical de la sociedad.

El concepto de conscientización y el método de investigación temática desarrollados por el educador brasileño Paulo Freire están estrechamente ligados a la Investigación Participativa. La conscientización es definida como el aprendizaje para percibir contradicciones sociales, políticas y económicas a fin de actuar contra los elementos opresores.

Dentro de la conscientización, la investigación temática implica un análisis profundo de palabras y experiencias comunes a la realidad de un grupo o comunidad específicos, a fin de cuestionar ideas tradicionales y lograr una mejor comprensión de la realidad.

En el campo de las ciencias sociales y políticas, el materialismo histórico y la fenomenología han ejercido una importante influencia en el método participativo. La fenomenología y el aprendizaje existencial son tendencias que enfatizan el aprendizaje subjetivo a partir de la experiencia e intentan eliminar la distinción entre el investigador y el objeto de estudio. La idea que subyace, es que el investigador deja de ser un simple observador para interiorizar las preocupaciones e inquietudes de la gente con la que trabaja.

Las nociones de división de clases, conflicto y lucha, que son la base del materialismo histórico, son también fundamento de la Investigación Participativa. Estos conceptos han ayudado a los investigadores a reconocer el conflicto de intereses que surge cuando grupos y movimientos cuestionan el "status quo". Entender la estructura de poder y sus relaciones es esencial para cualquier proceso que implica la acción para el cambio.

Actualmente existe una organización internacional de personas relacionadas con la Investigación Participativa que comparten su insatisfacción con respecto al orden social existente, su compromiso para mejorar las condiciones sociales de los grupos minoritarios y marginados, y su participación en la investigación y el proceso educativo que involucra la acción de la gente que pertenece a esos grupos.

Es necesario aclarar que la Investigación Participativa no es una receta para el cambio social. Es un método democrático de investigación y aprendizaje que debe ser adoptado por individuos, grupos y movimientos como una herramienta tendiente a lograr el cambio social. El análisis crítico y la evaluación del método son esenciales y deben ser un componente integral y continuo del proceso.

II. PRACTICA DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

Métodos

La Investigación Participativa conjunta métodos tradicionales e innovadores cuyas variaciones son innumerables. Dichos métodos sirven para lograr diversos propósitos:

a). Promover el conocimiento colectivo. La investigación y presentación de una realidad social por el grupo o grupos involucrados fomenta la idea de que el grupo es el "dueño" de la información.

b). Promover el análisis colectivo mediante el ordenamiento de la información de tal forma que sea útil al grupo en el momento de examinar su realidad.

c). Promover el análisis crítico en grupos e individuos utilizando la información que se posee para determinar las causas primarias de los problemas.

d). Promover el establecimiento de relaciones entre problemas

estructurales y personales para llegar a la solución de un problema común.

e). Unir la reflexión y la evaluación a la acción, considerando las preguntas ¿Quién? ¿Qué? ¿Por que? ¿Dónde? y ¿Cuándo?

Los métodos de estudio que serán explicados a continuación, pueden ser empleados una o varias veces en cualquier etapa de la Investigación Participativa (investigación, análisis o acción).

Es indispensable que los métodos sean aplicados sólo cuando son apropiados a las condiciones culturales, económicas y políticas, ya que constituyen un complemento de las formas de expresión, discusión y toma de decisiones que cada grupo emplea.

1. Discusiones de Grupo

Generalmente, entre ocho y veinticinco personas se reúnen con el propósito de resolver problemas mediante el proceso de compartir experiencias, información y apoyo. La discusión de grupo es, probablemente, el método más común de la Investigación Participativa y frecuentemente es utilizado a lo largo del proceso, a veces en combinación con otros métodos. La frecuencia de las reuniones del grupo depende de la naturaleza del mismo.

Usos del método

a). Identificar problemas y sus causas, discutir probables soluciones y evaluar acciones.

b). Crear la situación propicia para que los involucrados sientan libertad para hablar, cantar, dibujar, actuar, etc.

c). Establecer un sentido de lealtad, apoyo y solidaridad entre los individuos que comparten los mismos problemas, pero que tal vez no lo saben hasta que participan en una discusión de grupo.

d). Servir como sistema de entrevistas efectivas. La información puede ser recopilada en notas, cassettes o videotapes.

e). Aprovechar el trabajo de un grupo numeroso, asignando temas o tareas a grupos pequeños.

f). Las discusiones periódicas del grupo contribuyen a mantener la comunicación entre quienes están separados por situaciones de espacio o tiempo.

Caso práctico a manera de ejemplo: El problema del almacenamiento de granos en Tanzania

Cada año se perdía entre el 30 y el 40% de la cosecha de grano de Tanzania. Gran parte de ella era destruida en las aldeas por ratas e insectos porque no existían sistemas adecuados de almacenamiento.

Un equipo gubernamental, integrado por extensionistas, educadores de adultos, expertos técnicos e investigadores, trabajaron durante ocho semanas en la aldea Bwakira Chini, durante la temporada de cosecha en 1976, para diagnosticar los problemas en cuanto al almacenamiento de granos y diseñar un sistema de silos adecuado a la comunidad.

El equipo trabajó coordinadamente con representantes de la aldea que habían sido integrados en un subcomité de almacenamiento de granos.

Los campesinos miembros de dicho comité eran buenos trabajadores de la tierra que empleaban algunos avances de la tecnología occidental. Por ello, los investigadores enfatizaron la necesidad de implementar un sistema que fuera accesible a los campesinos más pobres.

Una estrategia de trabajo consistió en crear un sistema de discusiones de grupo en las que participarían todos los miembros del subcomité.

El sistema funcionó bien en términos generales; sin embargo, la falta de organización implicó que a última hora se integraran nuevos elementos al grupo. Además, dado el tamaño del mismo,

hubo muchos miembros que no tuvieron oportunidad de expresar sus puntos de vista.

Algunas discusiones fueron grabadas y después eran escuchadas por algunos participantes porque ello les ayudaba a aportar nuevas ideas en la siguiente sesión.

Después de frecuentes reuniones, el artista del grupo de investigadores realizó algunos dibujos para ilustrar métodos de almacenamiento de granos y las modificaciones sugeridas por los campesinos y los investigadores.

Durante las sesiones, llevadas a cabo en ocho semanas, los campesinos lograron lo siguiente:

a). Desarrollaron diez métodos para el almacenamiento de granos.

b). Consideraron diversos problemas ambientales, como pestes, animales y clima.

c). Analizaron factores socioeconómicos: leyes, costumbres, creencias, distribución de la tierra, facilidades de crédito y producción, y relaciones de mercado y almacenamiento.

Los campesinos aprobaron un modelo de almacenamiento y construyeron más de 15 estructuras con capacidad para 25 toneladas y adecuadas a las necesidades específicas de su aldea.

2. Sesiones Públicas

Este tipo de sesiones involucran a todos los miembros del grupo bajo estudio. Incluso, en algunas comunidades las sesiones públicas son realizadas regularmente como una institución gubernamental.

Usos del método

a). Informar a los integrantes acerca de los progresos de la investigación.

b). Obtener y mantener la aprobación y apoyo económico de los miembros para el proyecto de investigación.

c). Ofrecer la oportunidad a todos los interesados para que contribuyan al diseño y desarrollo de la investigación.

d). Tratar de involucrar a más miembros del grupo para que participen activamente en el proceso, tomando parte en discusiones de grupo, entrevistando o siendo entrevistados, contribuyendo a actividades específicas.

Caso práctico a manera de ejemplo: El problema de la tienda cooperativa de mujeres en Corea del Sur

Como parte del movimiento "Comunidad Nueva", tendiente a mejorar las condiciones económicas en áreas rurales, un trabajador de campo del Colegio de Agricultura de la Universidad Nacional de Seúl, trabajó durante un año (1975 - 1976) en la aldea de Banchuk.

Después de un mes de entrevistas y de trabajar con varios grupos de la aldea, encontró que numerosas mujeres querían restablecer un club femenino que había sido cerrado recientemente.

El investigador convocó a una junta en la que podrían participar todas las mujeres interesadas en reorganizar el club. Como resultado, treinta mujeres integraron el nuevo club, definieron sus actividades, eligieron una directiva y adoptaron una constitución de normas de trabajo. Ellas decidieron implantar una tienda cooperativa que las ayudara a conseguir alimentos y otros artículos a precios económicos y emplearon la Investigación Participativa para que todos los miembros tomaran parte en el desarrollo del proyecto.

En la segunda reunión, las integrantes del club discutieron los obstáculos que habían encontrado para su proyecto de la cooperativa. Así, organizaron varios grupos pequeños encargados de obtener la aprobación de los líderes de la comunidad, quienes, en su mayoría, eran hombres y esposos de las mujeres del club; para reclutar más mujeres en el club y para buscar los proveedores de bienes que les vendieran a precios económicos.

Las mujeres previeron que habría algunos problemas de orden político, así que se prepararon para enfrentarlos.

319

La única tienda particular en la aldea era operada por una familia humilde así que la directiva del club invitó al propietario y a dos líderes para organizar una sesión. Los líderes acordaron buscar un nuevo empleo para el dueño de la tienda.

En el lapso de un año, la tienda cooperativa estaba operando con éxito, al igual que el club de mujeres.

3. Equipos de Investigación

Estos grupos trabajan con los integrantes del grupo o comunidad y/o con consultores externos que sean expertos técnicos.

Usos del método

a). Los integrantes del grupo o comunidad son incluidos en la planeación y realización de la investigación.

b). Los miembros del grupo en estudio pueden vigilar el proceso de la investigación.

Caso práctico a manera de ejemplo: El problema de la implementación de sistemas de trabajo en Noruega.

La ley noruega sobre Protección al Trabajador y Medio Ambiente en el Trabajo, ofrece a los sindicatos el derecho a participar en el diseño de la tecnología para el procesamiento de datos. Los sindicatos, sin embargo, están en desventaja porque su experiencia en ese campo es insuficiente comparada con la que poseen los especialistas contratados por la administración de las empresas.

Por ello, el Sindicato de Trabajadores Químicos de Noruega inició un proyecto de investigación a fin de que sus miembros pudieran evaluar el impacto de la tecnología sobre su sistema de trabajo, antes de que dicha tecnología fuera implantada en la empresa.

El sindicato obtuvo un fondo de 200 mil dólares para contratar tres consultores, quienes trabajaron junto con tres miembros del sindicato.

De acuerdo a la investigación, el desarrollo tecnológico propicia la fragmentación del trabajo, no requiere el uso de habilidades y deshumaniza el lugar de ,trabajo. Estos resultados fueron discutidos dentro del sindicato y sus miembros advirtieron a la administración acerca de los problemas que podrían surgir al introducir tecnología no apropiada.

Además, sugirieron aplicar este tipo de investigación en todos los departamentos de la planta.

Como resultado, el sindicato no aceptó la nueva tecnología japonesa sobre la base de que no tenían suficiente información para juzgar su impacto en el trabajo.

En este caso tres trabajadores estuvieron involucrados en el estudio y sólo ellos aprendieron de la experiencia. Sin embargo, en una situación ideal, todos los trabajadores deberían participar.

4. Entrevistas con Preguntas Abiertas

Un numeroso grupo de la comunidad o miembros de algún grupo, son entrevistados utilizando un formato flexible que permite considerar los intereses particulares del entrevistado.

Usos del método

a). Proporciona una visión amplia acerca de las ideas de un gran número de personas respecto a un problema específico.

b). Involucra a los miembros del grupo en la tarea de detectar problemas como parte del proceso de investigación.

Caso práctico a manera de ejemplo: El problema de la organización campesina en un país del Tercer Mundo.

(Primera Parte).

El deseo de poseer tierras productivas ha motivado la emigración de campesinos de las áreas inhóspitas desde la década de los 30. Sin embargo, en algunos casos se han visto obligados a desalojar sus tierras por la presión de grupos poderosos.

En 1952, por ejemplo, una empresa adquirió el título legal de propiedad de unas tierras que hasta entonces eran trabajadas por campesinos, y se propuso desalojarlos.

Los campesinos decidieron demandar a la empresa en la Corte y, al mismo tiempo, se prepararon para una defensa armada contra las amenazas de la empresa y el gobierno. Además, se preocuparon por reforzar su organización. Una agencia privada dedicada al desarrollo de comunidades, los orientó para que emplearan la Investigación Participativa en la resolución de su problema.

Después de una capacitación de seis meses, uno de los campesinos volvió a la comunidad para iniciar la investigación. Su misión era detectar los diferentes intereses en juego respecto a la propiedad de la tierra e involucrar a los campesinos para que, ellos mismos, decidieran el camino a seguir.

Reclutó siete "socios" para la investigación tomando como criterio de selección a los más ancianos y a los líderes reconocidos en la comunidad. Estos siete investigadores debían, a su vez, reclutar a sus propios ayudantes.

Todos ellos recopilaron información durante pláticas informales sostenidas en visitas, bautismos, bodas, comidas, la hora de compras en el mercado o la hora de lavado en el río.

Dicha información fue discutida y analizada por los investigadores en sesiones formales durante las cuales planearon los caminos de acción. Las técnicas y habilidades necesarias para investigar y analizar fueron transmitidas a otros pobladores a medida que el número de participantes aumentaba. Además, fue organizado un

seminario para dar a conocer a toda la comunidad la información recabada.

5. Seminarios Comunitarios

Estos seminarios son sesiones intensivas de estudio que pueden ser desarrolladas por los miembro de una comunidad, diversas comunidades o una comunidad con la participación de instituciones externas, como agencias gubernamentales, universidades y organizaciones privadas para el desarrollo de comunidades.

Usos del método

a). Discutir y analizar la información recabada durante la investigación para planear la siguiente etapa del estudio y la acción de la comunidad.

b). Compartir información y planear estrategias de estudio y acción con grupos externos.

c). Utilizar la información obtenida en la investigación para analizar la estructura de poder de la comunidad.

d). Servir como medio de comunicación entre las comunidades o grupos con las instituciones externas.

Caso práctico a manera de ejemplo: El problema de la organización campesina en un país del Tercer Mundo.

(Segunda Parte)

Después de un programa de capacitación de seis meses, un organizador rural motivó a los campesinos de una aldea para que iniciaran una Investigación Participativa. Los habitantes del lugar hicieron entrevistas y organizaron pequeños grupos de estudio. Posteriormente, realizaron un seminario de tres días para compren-

der mejor la estructura socioeconómica dentro de la cual se había desarrollado su problema de propiedad de la tierra.

Varias organizaciones rurales de una aldea cercana fueron invitadas al seminario cuyo objetivo era determinar las interrelaciones de las estructuras económica, política y cultural a nivel local, nacional e internacional.

De esta forma, los campesinos se dieron cuenta quiénes los apoyaban y quiénes los atacaban:

- La situación económica y política del país dejaba de lado sus problemas.
- Las agencias gubernamentales favorecían los intereses de la empresa particular a la que habían otorgado los títulos de propiedad.
- Si los pobladores se organizaban o movilizaban, serían considerados rebeldes.
- La empresa tenía fácil acceso a las agencias gubernamentales debido a lazos familiares.
- Durante las elecciones, el candidato a gobernador prometió apoyar las demandas de los campesinos, pero una vez que ganó, trató de persuadirlos para que desalojaran las tierras, tal como había ordenado la Corte.
- El Ministerio de Agricultura aconsejó a los campesinos firmar el acuerdo de evacuación con la empresa. Ellos se negaron porque tal convenio significaba que debían pagar renta a la empresa.

La capacitación de los campesinos en el uso de técnicas de investigación y análisis los ayudó a comprender el contexto dentro del cual surgían sus problemas. Antes, los campesinos sólo tenían una visión parcial del problema y consideraban que la única solución era luchar por sus derechos.

A través de un proceso cíclico de investigación, acción y reflexión, se dieron cuenta que su lucha por la posesión de la tierra formaba parte de un conflicto mayor con implicaciones a nivel nacional.

Su percepción de la Iglesia también comenzó a cambiar. Los estudios bíblicos siempre eran parte de las discusiones de los campesinos. Pero después de la investigación, percibieron a la Iglesia como un apoyo para su lucha liberadora.

Además, los campesinos se unieron sobre la base de una lucha común y ayudaron a los campesinos de otras comunidades que vivían bajo las mismas amenazas.

6. Viajes Exploratorios

Por lo general, un grupo de una determinada comunidad u organización visita a otros grupos que trabajan para resolver problemas similares. A veces acuden a las ciudades donde se encuentran las agencias gubernamentales o diversos organismos de apoyo. De esta forma, quienes tienen el problema pueden encontrar fuentes que les proporcionen recursos económicos y, al mismo tiempo, compartir ideas y experiencias con los grupos de apoyo.

Usos del método

a). Estudiar alternativas de éxito.

b). Investigar los obstáculos políticos, sociales y económicos que deben ser superados.

c). Encontrar personas que puedan brindar su apoyo periódicamente mientras el grupo desarrolla su trabajo.

d). Tener una idea más clara sobre el tiempo, dinero y otros apoyos necesarios para llevar a cabo el proyecto.

e). Investigar casos de comunidades con problemas similares para saber cómo los han resuelto.

f). Establecer una organización de apoyo a través de la región o el país para futuras actividades y acciones políticas.

Caso práctico a manera de ejemplo: El problema del suministro y purificación de agua en Canadá.

(Primera Parte)

Dos miembros del Comité de Salud, una anciana y un consultor, viajaron del Lago Big Trout al Lago Baker en los territorios del noroeste de Canadá a fin de conocer el sistema de distribución y purificación de agua empleado por los habitantes de dicha comunidad.

Los visitantes entrevistaron a los residentes y estudiaron diversos documentos sobre el manejo del agua. Además, tuvieron la oportunidad de ver el sistema en operación, del cual tomaron decenas de fotografías.

Posteriormente los dos miembros del Comité de Salud se reunieron para discutir la información recabada y determinar si necesitaban más datos.

Cuando regresaron al Lago Big Trout realizaron una sesión comunitaria en la que mostraron las fotografías del sistema de agua del Lago Baker y discutieron sus ventajas y desventajas con los demás habitantes de la aldea.

7. Elaboración Colectiva de Material Audiovisual

En este caso, los miembros de un grupo elaboran materiales audiovisuales para representar, explicar y/o analizar uno o más aspectos del problema común que les interesa. En este proceso, las discusiones de grupo son imprescindibles para determinar el tipo de materiales a elaborar. Entre ellos están los dibujos, historias gráficas, fotografías, videotapes, audiovisuales, fotomontajes y películas. La elección depende de los recursos económicos disponibles.

Usos del método

a). Los materiales audiovisuales son una forma de expresión que, en ciertas ocasiones, resulta más apropiada que el empleo de la palabra.

b). Refuerzan la unidad de grupo al tener que trabajar en forma compartida para su elaboración.

c). Desarrollan la comprensión común del problema a través de la planeación, discusión y elaboración de una idea común.

d). Existen materiales educativos que pueden ser empleados para discutir el problema con otros miembros de la comunidad e incluso con otras comunidades.

e). Las técnicas audiovisuales pueden ser aprendidas y utilizadas por los miembros del grupo o comunidad, sin que tengan que intervenir los expertos.

Caso práctico a manera de ejemplo: El problema del suministro y purificación de agua en Canadá.

(Segunda parte)

El diseño de algunos dibujos ayudó a las mujeres de la reservación india del Lago Big Trout a entender el reporte técnico sobre suministro y purificación de agua empleado en el Lago Baker.

Trece mujeres se reunieron con dos representantes locales de Salud para evaluar las opciones técnicas sugeridas en el reporte. Una de las mujeres nativas actuó como líder y presentó oralmente y por escrito un resumen del extenso informe.

Ya que las mujeres no participaron activamente en la sesión, la oradora les pidió que hicieran un diagrama simple de sus casas que mostrara la distribución física de las mismas.

De esta forma, las mujeres pudieron comprender el efecto que

tendría cada una de las opciones presentadas por la oradora, de acuerdo a las características particulares de sus viviendas.

Fue así como empezaron a hacer preguntas acerca del reporte y se dieron cuenta que ellas eran las verdaderas expertas al ser capaces de sugerir un sistema de calefacción y uno de reestructuración de los áticos para que pudieran ser instalados tanques para el almacenamiento de agua.

Esta participación femenina propició una Investigación Participativa a nivel regional sobre la necesidad de brindar educación a las mujeres indígenas para que fueran capaces de tomar decisiones en cuanto a su comunidad.

8. Teatro Popular

El teatro popular utiliza términos comunes a la gente del pueblo para abordar problemas que son relevantes para una determinada comunidad o grupo y es popular porque intenta involucrar a todos sus miembros en el proceso de preparación y representación.

Esta técnica opera bajo el principio de que cualquier persona puede aprender a actuar, improvisar un diálogo o manejar una marioneta. Es accesible a la gente más pobre y ha probado ser efectiva en el proceso de conscientización.

Las representaciones están basadas en la improvisación y los diálogos son creados por los propios actores, quienes desarrollan sus gestos y acciones en respuesta a los demás actores y al público. De esta forma, el teatro popular refuerza la autoestima, que frecuentemente se deteriora por la imposición de sistemas externos de educación ajenos a las culturas tradicionales.

Usos del método

a). Como forma de entretenimiento, puede atraer y mantener la atención de un grupo numeroso.

b). Como método oral de comunicación, puede involucrar a los grupos más pobres que, por lo general, son descartados de las actividades de desarrollo debido a que sus integrantes son analfabetos o tienen un pobre entendimiento del idioma oficial.

c). Su producción puede ser realizada dentro de la misma comunidad.

d). Puede reforzar tradiciones locales que son difundidas a través de cuentos, danzas y canciones.

e). Como una expresión colectiva y actividad comunal, crea el ambiente adecuado para un trabajo cooperativo más que individualista. Los participantes pueden aprender de cada uno de los compañeros sin que sea necesaria la participación de un experto.

f). Los miembros del grupo logran desarrollar buenas representaciones porque éstas son creadas de acuerdo a formas tradicionales de cultura y comunicación, los problemas que manejan les pertenecen y por lo tanto saben cómo representarlos.

Caso práctico a manera de ejemplo: El teatro popular en Botswana.

El teatro popular es empleado para reflejar los intereses populares y hacer que la gente trabaje en el desarrollo de su propia comunidad.

Los residentes de la aldea de Botswana son buenos actores, así que ellos disfrutan cuando participan en una representación de teatro popular, que ha demostrado, además, ser una técnica adecuada para involucrar a los habitantes en un programa nacional de educación centrado en los problemas comunitarios.

En este programa se busca movilizar a la gente para que discuta y actúe en la solución de los problemas locales empezando porque ellos mismos determinan la metodología a seguir.

En Botswana se realiza una campaña anual de una semana de duración durante la cual un grupo de extensionistas y líderes de la comunidad viajan a través de las seis villas principales de la región con un programa de teatro popular y discusiones comunitarias. La campaña es precedida por un proceso de planeación participativa que incluye dos actividades:

a). Un taller comunitario de planeación al que asisten líderes reconocidos, promotores del desarrollo de la aldea y líderes de otras comunidades. Los participantes trabajan en grupo: hacen una lista de los problemas de la comunidad, seleccionan las prioridades e improvisan presentaciones cortas para ilustrar dichos problemas.

b). Después es realizado un taller de actores en el que toma parte un grupo más reducido de extensionistas y líderes comunitarios. Ellos se encargan de delinear lo que será la representación definitiva a desarrollar en las seis aldeas.

Los temas de estas campañas anuales son elegidos de acuerdo a los siguientes criterios:

a). Un tema que pueda ser abordado fácilmente por los grupos.

b). Los problemas planteados deben ser solucionados a nivel local, sin requerir la intervención del gobierno.

c). El problema debe ser concreto y específico. Un problema que individuos, familias o grupos puedan resolver.

d). El problema planteado debe tener soluciones que puedan ser apoyadas por un extensionista. Sólo se deben representar problemas que tengan una solución posible.

En la realización de la obra se tratan de evitar las frases comunes que no tienen sentido para ciertos públicos, por ejemplo, "Una buena nutrición significa hacer tres comidas al día".

Por ello es importante considerar el conocimiento, prácticas y actitudes de la gente con respecto a cada problema, identificando las carencias principales y la posible satisfacción de las mismas.

A través de este análisis, los participantes establecen objetivos y problemas que deben ser incluídos en el libreto de la obra popular.

Cuando el contenido de la obra es definido, los actores la representan en cada aldea durante las tardes y se dedican a viajar por las mañanas.

Una vez que la representación concluye, los actores invitan a la audiencia para formar grupos de discusión y plantear posibles soluciones a los problemas presentados en la obra.

Cuando este proceso de aportación termina, cada grupo presenta su reporte y el coordinador resume las principales propuestas tratando de establecer un consenso sobre la acción que debe ser desarrollada.

9. *Campos Educativos*

Este método consiste en la realización de un taller informal en el cual un grupo convive y comparte experiencias durante varios días.

Usos del método

a). Alejarse de las presiones cotidianas.

b). Reflexionar.

c). Aprender a recopilar y analizar información.

d). Analizar el contexto global dentro del cual se dan los problemas locales y personales.

e). Fomentar la cohesión del grupo mediante el intercambio de experiencias y convivencias.

f). Incrementar el grado de compromiso para participar y actuar en una experiencia de aprendizaje.

g). Planear formas para trabajar en conjunto.

Caso práctico a manera de ejemplo: El campo educativo para mujeres en la India.

Los "Adivasis" (miembros de la tribu) se convirtieron en trabajadores sin tierra durante el imperio británico en Dhulia, distrito al Norte del Estado de Maharashtra.

Sin embargo, las mujeres sufrían doble opresión, sus salarios eran más bajos que los de los hombres y además tenían que hacer todo el trabajo doméstico una vez que terminaban en el campo. Sufrían el abuso sexual por parte de los campesinos, eran golpeadas por sus esposos cuando estaban alcoholizados y excluídas de las negociaciones sobre sus salarios por sus compañeros masculinos.

Un grupo de activistas decidió organizar un campamento de 3 días para que las mujeres sin tierra pudieran comprobar que sus problemas estaban relacionados a su condición de ser mujeres.

Mujeres provenientes de 15 aldeas se reunieron hasta formar un grupo numeroso y comenzaron a trabajar.

Las organizadoras iniciaron las actividades explicando que este campamento era necesario para impulsar la participación de las mujeres en el mundo del trabajo.

Cada participante dijo su nombre y el de su aldea, lo que fue una nueva experiencia, ya que siempre estaban atemorizadas. Después, cada una de ellas se sintió más libre para hablar.

Muchas describieron sus villas y los abusos sexuales que sufrían por parte de los campesinos ricos y los vigilantes.

A medida que fueron hablando, se dieron cuenta de que sus problemas más que personales, tenían un carácter social. El abuso sexual, la agresión física por parte de sus esposos y el alcoholismo, eran problemas comunes.

Una de las mujeres solicitó cooperación para combatir el consumo de alcohol en su aldea y todas decidieron cooperar.

Cercaron la aldea para que los contrabandistas de licores no pudieran huir, quebraron todas las botellas de licor y advirtieron a

los hombres que cualquiera de ellos que tomara alcohol y golpeara a su esposa, sería castigado.

Así, mediante la toma de conciencia de su condición de mujeres oprimidas, fueron capaces de luchar contra los ricos y apoyarse mutuamente para combatir el alcoholismo y la agresión física.

Después del campamento, grupos de hasta 50 mujeres fueron a otras aldeas para motivar a las mujeres a organizarse y castigar a los hombres que las agredían.

Tomando esta experiencia como base, posteriormente se realizaron otros campamentos para analizar los sistemas sociales que oprimen a las mujeres.

III. ASPECTOS IMPORTANTES DE LA INVESTIGACION PARTICIPATIVA

En la Investigación Participativa existen elementos básicos que deben ser considerados: las metas, el control, el papel del investigador participativo, la capacitación, la evaluación participativa y el análisis de los obstáculos y limitaciones.

1. Metas

Las metas de la Investigación Participativa están encaminadas al logro de diversos objetivos.

a). El aprendizaje de técnicas de investigación, análisis, capacitación y tecnología.

b). El desarrollo apropiado de tecnología de acuerdo a los recursos económicos locales.

c). La elaboración de materiales tales como reportes de investigación, manuales de capacitación, materiales de curriculum, materiales audiovisuales para la acción.

d). El análisis estructural de las interrelaciones de situaciones personales y/o locales con su contexto nacional e internacional.

e). La creación de organizaciones para acciones posteriores: comités, cooperativas, organizaciones locales, regionales, nacionales e internacionales.

f). La acción política.

g). La difusión de la Investigación Participativa.

El logro de estos objetivos está en función de las condiciones particulares en que el trabajo es desarrollado. Los factores que influyen en los resultados son los siguientes:

1). Los recursos económicos y de personal.

2). Los grupos involucrados en la investigación.

3). El tiempo invertido en el proyecto.

4). La conciencia política de los grupos al anunciar el proyecto.

5). Las condiciones económicas y políticas en cuanto a los grados de represión y opresión.

6). La actividad principal del proyecto: si es investigación, análisis o acción.

7). La determinación sobre quién inicia el proyecto: si es alguien que es parte de la comunidad o un elemento externo.

8). En qué punto de la acción comunitaria se emplea la Investigación Participativa.

La habilidad del grupo para decidir actividades y metas reales es básica para el proceso y además es importante pensar en objetivos a corto y largo plazo.

Un objetivo a corto plazo consiste en lograr la comprensión o entendimiento de la situación local a nivel colectivo, lo cual conduce a la acción para resolver problemas que afectan directamente a la comunidad.

Es importante, a través de la reflexión y evaluación, que el

método empleado para determinar las necesidades inmediatas no interfiera con las metas a largo plazo.

2. *Control*

La Investigación Participativa es una herramienta que pueden utilizar los grupos oprimidos para controlar las fuerzas económicas y políticas que los afectan.

El propio control de la Investigación Participativa por parte de los involucrados constituye un paso importante para adquirir poder. Además, el control asegura que el nuevo conocimiento surja de la propia experiencia, esté relacionado a sus necesidades y sea utilizado para su propio beneficio.

Esta forma de investigación ayuda a los participantes a descubrir cómo funciona su propio mundo, decidiendo qué tipo de preguntas deben hacerse, cómo se debe recabar la información, y cómo deben organizarse, de acuerdo a criterios que son importantes para el grupo específico. Al mismo tiempo, el proceso de investigación es desmitificado porque los participantes se dan cuenta que ellos pueden hacer el mismo trabajo que era considerado sólo para expertos.

Aunque los resultados de la investigación, por lo general, son útiles para la educación interna de la comunidad en donde es realizada, a veces es necesario compartir la información con otros grupos sociales y/o políticos, como una forma de obtener apoyo.

3. *Funciones del investigador participativo*

Generalmente los grupos y comunidades trabajan conjuntamente con personas externas que manejan técnicas especiales –investigadores, educadores, organizadores o técnicos– de hecho, la iniciativa para hacer una Investigación Participativa por lo general es sugerida por elementos externos.

Quienes inician un estudio de este tipo, ya sean elementos internos o externos al grupo, deben discutir sus funciones con los miembros del grupo para clarificar términos y estar seguros de que la gente está interesada en el proyecto.

Los investigadores participativos deben poseer ciertas cualidades técnicas, conocimientos y actitudes que ayudan a promover el control local y contribuyen a expander la participación de los miembros del grupo en todas las etapas del proyecto:

a). Es necesario tratar de conocer más acerca de la situación local observando, escuchando, preguntando, discutiendo y analizando.

Es importante convivir con el grupo o comunidad, vivir con ellos, para conocer sus patrones de organización socio-política.

b). Lograr una mejor comprensión de la situación social, económica y política local y su relación en el contexto nacional e internacional. Esto es importante porque de esta forma el investigador sabe si está trabajando con los oprimidos o es una élite dentro del grupo; y puede conocer las causas primeras del problema analizado a través de la gente local que participa en el proyecto.

c). El investigador participativo debe ser autocrítico y aceptar las críticas por parte del grupo para evitar el manejo de falsas expectativas y prejuicios.

d). Debe ser hábil en la práctica del cuestionamiento crítico, pero dejando siempre la toma de decisiones al grupo.

e). El investigador participativo debe comprometerse a una convivencia, continua y a largo plazo, con el grupo porque es la única forma en que puede ser considerado responsable del proceso de investigación y acción.

f). Debe compartir los riesgos de reacciones y represión que la investigación participativa puede provocar entre quienes ostentan el poder.

g). Debe comprometerse a enseñar sus técnicas de estudio al grupo o comunidad para demostrar que sus miembros pueden aprender a utilizarlas, pero tomando en cuenta los intereses y habilidades de los mismos participantes.

h). Debe aceptar el hecho de que los intereses de la comunidad son prioritarios sobre sus intereses personales y científicos.

4. Capacitación

La capacitación es indispensable para desarrollar un análisis apropiado del contexto socioeconómico o político de la comunidad porque de ello depende la acción a seguir.

Idealmente, la capacitación debe ser un proceso continuo durante el cual los participantes se reunan para discutir sus experiencias. De esta forma puede incluirse nueva información al proceso de análisis y pueden ser planeadas las siguientes etapas del proyecto en base a la evaluación que ya ha sido realizada.

5. Evaluación participativa

La evaluación periódica y sistemática ayuda a quienes intervienen en la Investigación Participativa porque el grupo o comunidad aprende de las experiencias previas y puede desarrollar mejores estructuras en el futuro.

Además, la evaluación ayuda a promover la participación democrática y el control en el proceso de investigación, análisis y acción.

El grupo o comunidad puede llevar a cabo una autoevaluación como parte de su proceso de aprendizaje. Sin embargo, por lo general la gente prefiere trabajar con un consultor externo, quien puede sugerir la metodología de la evaluación y contribuir al proceso aportando puntos de vista diferentes y cuestionando situaciones locales específicas.

En ocasiones es necesario trabajar con un evaluador externo, si el propósito es obtener apoyo económico o rendir un reporte financiero a una agencia que ha brindado su apoyo. Estas agencias apoyan el principio de participación y control por parte del grupo o comunidad, pero las evaluaciones económicas están basadas en resultados concretos de costo-beneficio.

Los participantes y evaluadores externos pueden estructurar la evaluación de tal forma que:

a). Información diversa sea recopilada y/o seleccionada para satisfacer las necesidades de los diferentes grupos involucrados: los participantes, agencias de apoyo económico, el gobierno y el público en general.

b). Los participantes aprendan las técnicas de evaluación de los evaluadores externos.

c). La evaluación sea practicada a todo lo largo del proyecto, cubriendo las siguientes etapas.

1). ETAPA INICIAL: Clarificar objetivos, establecer sistemas de archivo, archivar documentos importantes y tomar nota de las decisiones.

2). ETAPA MEDIA: Aquí se hace una evaluación formativa para saber qué está bien, qué está mal, qué necesidades deben ser modificadas.

3). ETAPA FINAL: Se debe hacer una evaluación sumativa incluyendo logros, fallas, recomendaciones, conocimiento adquirido. Si el objetivo no ha sido alcanzado, es necesario hacer las siguientes preguntas: ¿Por qué no? ¿Fue trazada una meta no realista? ¿Fueron aplicadas estrategias inadecuadas?

6. Obstáculos y limitaciones

La Investigación Participativa, por lo general, es iniciada por agentes externos al grupo o comunidad o por algún líder local.

Además, no es fácil adiestrar a todos los involucrados, en el uso de las técnicas de organización y análisis. El éxito en la enseñanza de estas técnicas redundará en el control que la comunidad pueda ejercer sobre el proyecto.

El principal obstáculo a la Investigación Participativa es el poder de las fuerzas dominantes. La dominación se manifiesta en la opresión ideológica que determina las formas de pensamiento y la estructura de las instituciones sociales.

Frecuentemente, la Investigación Participativa es llevada a cabo como un proyecto apoyado por agencias gubernamentales, instituciones académicas o agencias para el desarrollo de la comunidad que representan los intereses de quienes están en el poder.

Por ello, los investigadores deben trabajar dentro de las limitaciones económicas que se reflejan en el tiempo total que puede ser dedicado al proyecto. La estrategia consiste en emplear los recursos institucionales para trabajar en el cambio social, pero esto requiere una planeación y organización estratégicas a fin de evitar el control del sistema a través de sus instituciones.

Aunque la Investigación Participativa es interdisciplinaria y está basada en el trabajo de campo, gran parte de su actividad ha estado limitada a la educación de adultos. Por ello, debe ser establecido un sistema de comunicación y cooperación entre quienes poseen las técnicas de Investigación Participativa y los líderes que tienen la capacidad de organizar y movilizar grupos o comunidades; sólo así se puede extender el empleo de este método.

El reto de la Investigación Participativa es que intervengan educadores y organizadores activos, ya que su carácter democrático puede servir como reforzador a movimientos sociales ya existentes y al mismo tiempo contribuir a establecer nuevos organismos populares.

Numerosos grupos que utilizan la Investigación Participativa están ligados a movimientos sociales en las áreas rural y urbana. Sin embargo, el potencial de este método dentro de una comunidad u organización, siempre estará limitado cuando no es asociado a un movimiento capaz de cuestionar y cambiar el poder económico y

político local, nacional o internacional, ya que sólo estos movimientos sociales y políticos pueden organizar recursos y promover la investigación, análisis y acción a gran escala.

Por ello, los investigadores participativos deben encontrar la forma de mejorar la comunicación con los líderes de dichos movimientos para intentar cambios radicales en las sociedades que así lo requieran.

ESTA EDICION DE 1,500
EJEMPLARES SE TERMINO DE
IMPRIMIR EL DIA 7 DE
FEBRERO DE 1985,
EN LOS TALLERES GRAFICOS
DEL CREFAL.

PATZCUARO, MICHOACAN,
MEXICO

OBRAS PUBLICADAS POR CREFAL EN LA SERIE RETABLO DE PAPEL

1. *Siete visiones de la Educación de Adultos. Gerardo Ayzanoa, Joao Bosco Pinto, Francisco Gutiérrez, Juan Chong, Gustavo Cirigliano, Félix Adam, Leopoldo Chiappo.*
3. Investigación participativa: Una opción metodológica para la educación de adultos. *Anton de Schutter.*
4. Administración de la educación de adultos: cuatro experiencias. *César Picón Espinoza.*
5. Metodologías de alfabetización en América Latina. *Eugenio Rodríguez Fuenzalida.*
6. Alfabetización y educación de adultos en la región andina. *Juan Eduardo García Huidobro.*
7. Materiales educativos y post-alfabetización. *Raúl Vargas Vega.*
8. La post-alfabetización en América Latina y el Caribe. *Guillermo A. Medina Ureña.*
9. Educación de adultos en América Latina: una visión situacional y estratégica. *César Picón Espinoza.*
10. La investigación participativa en América Latina. *Budd L. Hall, F. Vío Grossi, A. de Schutter y B. Yopo, C. Rodríguez Brandao, Boris A. Lima, Esthela Treviño, Félix Cadena B., Juan L. P. Ooijens, F. J. Lacayo, Vera Gianotten y Tom de Witt, Yolanda Sanguineti, Aída Ma. Rodríguez, Sergio Martinic V. y Héctor H. Sainz.* Compilador: *Gilberto Vejarano M.*
11. Vasco de Quiroga: educador de adultos. Ensayos de cuatro autores compilados por *Francisco Miranda y Gabriela Briseño.*
12. La alfabetización y la post-alfabetización en la perspectiva de eventos internacionales. *Julio Salgado Moya.*
13. Dimensiones y decisiones de la administración estatal de la educación de adultos en América Latina. *César Picón Espinoza.*

14 serie: Retablo de Papel

tres criterios: que sean relevantes, que proporcionen panoramas de conjunto y que sean recientes.

Estudiantes de Ciencias de la Educación, Promotores y Educadores de Adultos, Investigadores y Administradores de Programas encontrarán en este libro un apoyo para comprender mejor la naturaleza y significado de la educación de adultos en América Latina, así como sus tendencias, problemas y perspectivas.